

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**“EL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO EN
UNA INSTITUCIÓN EN SU PERIODO
FUNDACIONAL: UNA MIRADA DESDE LOS
ALUMNOS”**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

PRESENTA

LIC. SOCORRO IMELDA DOMÍNGUEZ AYALA

ASESOR: MTRO. JOSÉ SÁNCHEZ FABIÁN.



NEZAHUALCÓYOTL, MÉXICO, ABRIL DE 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO UNO	
1. LA EDUCACIÓN MEDIA PROPEDÉUTICA EN MÉXICO	16
1.1. Origen y perspectiva de la Educación Media en México	18
1.1.1. La fase embrionaria de la Educación Media Superior	23
1.1.2. La consolidación del nivel medio como preparatorio	24
1.1.3. La consolidación del nivel medio superior como técnico	28
1.2. La educación media hoy	31
1.2.1. Proyecto modernizador	31
1.2.2. La acuerdos de Cocoyoc y la reforma de 1982	36
1.2.3. El bachillerato en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa	38
1.2.4. La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS): Buscando la consolidación del nivel.	42
CAPÍTULO DOS	
2. ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PROPEDÉUTICA EN EL ESTADO DE MÉXICO.	47
2.1. El Estado de México y el proyecto modernizador: La reforma de 1985	54
2.2. La reforma de 1994 en el Bachillerato propedéutico estatal: Por la vanguardia de la modernización	55
2.3. La educación media en el Estado de México: Una década de cambios	58
CAPITULO TRES	
3. ORIGEN DE UNA INSTITUCIÓN Y SUS BACHILLERES, LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL No. 74 DEL ESTADO DE MÉXICO	62
3.1. Ixtapaluca: El contexto	64
3.2. Origen de la Institución	68
3.3. El periodo fundacional	72
3.4. El periodo fundacional desde los alumnos	84
3.4.1. Características de los alumnos	85
3.5. Sobreviviendo al periodo fundacional: ¿Por qué estamos aquí?	89
CAPÍTULO CUATRO	
4. BACHILLER E INSTITUCIÓN: EL SENTIDO DE LA ACCIÓN DEL SUJETO EN UNA INSTITUCIÓN JOVEN.	96
4.1. El bachiller como sujeto social: implicaciones	98
4.2. Una visión sobre la acción social en la escuela	102
4.2.1. La educación: Acción social	105
4.2.2. El bachiller como sujeto en la escuela: Entre el mundo de la vida y el sistema	106
4.3. Visiones y portadores de sentido de la educación en nuestra sociedad: factores del mundo de la vida.	107
4.4. Bachiller e institución.	111
4.4.1. La familia	113
4.4.2. La escuela	115

4.4.3. Los amigos	117
4.4.4. Otros integradores del sentido: Los medios masivos de comunicación	119
CONSIDERACIONES FINALES	121
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	127
ANEXOS	
GUIÓN DE ENTREVISTA A	134
GUIÓN DE ENTREVISTA B	135
CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS	136
GUIÓN DE ENTREVISTA A LOS ALUMNOS	139
TABLAS CON RESULTADOS DE ENCUESTA	142

INTRODUCCIÓN

El estudio y comprensión de la realidad ha sido una inquietud del hombre desde épocas antiguas. El afán del conocimiento es una aspiración humana inherente a su naturaleza, dicho afán se refiere fundamentalmente a la búsqueda de soluciones a problemas de orden práctico o intelectual que se presentan tanto en su entorno social como natural. Las soluciones que el hombre ha dado a las diferentes dificultades han ido, desde el sentido común, hasta la construcción de elaborados sistemas de reflexión y análisis, ya sean científicos o filosóficos.

En el campo social encontramos innumerables situaciones que han requerido ser explicados o resueltos en su caso. La educación en el citado campo es una gran parcela; de ella nos ocuparemos. Dada la bastedad del terreno, su multiplicidad de problemas y la complejidad de sus procesos, es necesario partir de algunas consideraciones para exponer el problema de investigación de nuestro interés.

En el proceso educativo, maestros y alumnos son los actores principales, porque si bien hay toda una estructura (formal e informal) que intenta delinear, sugerir o determinar las formas, contenidos, objetivos, perfiles y métodos: son estos quienes viven o no en la estructura aludida. Al mismo tiempo, creemos que el maestro intenta conducir, dirigir o acompañar –con diferentes matices– al alumno; pero, es a este último, a quien hay que conocer, explicar o interpretar para comprender el fenómeno educativo, sus problemas y sus manifestaciones.

Por otro lado, la educación es reconocida como una necesidad, ya sea como responsabilidad de los grupos familiares o de instituciones creadas ex profeso. El hombre ha reconocido que la ayuda de los otros es necesaria; el grupo ha considerado que enseñar a las nuevas generaciones lo aprendido o creado por la sociedad le dará mayor cohesión y posibilidades de bienestar. Durkheim (1997:74) definió a la educación precisamente en los términos anteriores al considerar, en *Sociología y educación*, que: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exige la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado

Durkheim ha dado cuenta de la educación tal como la justifica una parte de la sociedad: los adultos (los padres, los maestros, el Estado). Sin embargo, su concepción ha sido criticada de lineal, porque sólo reconoce como válida la voz de éstos y, sin dejar de reconocer la existencia del pensamiento y la iniciativa individual, su diversidad ideológica en los grupos sociales, llega a minimizar su influencia en el proceso educativo. Este trabajo reconoce la existencia funcional de la educación en el sistema, pero recupera la visión del alumno, las generaciones en formación.

La Educación Media Superior (EMS) es en México un espacio dentro del Sistema Educativo formal. Con carácter de no obligatorio, su función es ampliar y especializar los conocimientos adquiridos previamente y preparar al alumno, para el trabajo y para el ingreso a las instituciones de educación superior. Esta función ambivalente se explica al considerar la existencia de más de 25 subsistemas de bachillerato en el país –de distintas dimensiones, estructuras y formas de organización– según lo expone la misma Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) en el documento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

De tal variedad en el nivel, es común el manejo de tres clases de bachillerato (*vid infra*. 1 y 2): el propedéutico que prepara para el ingreso a la educación superior; el terminal que tiene carácter técnico y prepara para el trabajo; y el bivalente que pretende fusionar las modalidades anteriores. En esta investigación nos ocuparemos del primero, al que corresponden aproximadamente 10 subsistemas en el país¹. Analizaremos el bachillerato propedéutico en el Estado de México cuyos planes de estudio han sido reformados para el ciclo escolar 2008-2009 en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), y establecen la pretensión de: “...responder a los desafíos del mundo moderno; en él se formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el egresado” (RIEMS)².

- El bachillerato es la formación que antecede a la especialización y quizá la última instancia donde el bachiller obtiene la información sobre la cultura universal.
- La Educación Media Superior Propedéutica (EMSP) proporciona al alumno los elementos culturales necesarios para que adopte crítica y conscientemente las concepciones filosóficas de su tiempo.
- Permite al alumno el acceso al conocimiento científico para ponerlo en práctica en el proceso de aprendizaje de la ciencia fundada en tres principios básicos: observar, racionalizar y aplicar.

Aún cuando se trata de una modalidad propedéutica, existe una preocupación por dotar de herramientas para el trabajo, y es que este nivel en el país en el que mayor índice de deserción presenta. En el caso del Estado de México, según datos de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, la deserción es la más alta de todos los niveles, además menos del 50% de sus egresados acceden al nivel superior y el índice de eficiencia terminal es muy bajos, con 59.8% (SEP 2007).

Visto de ésta forma, la Educación Media Superior es el nivel con mayores problemas en su funcionamiento, por ello, las preocupaciones estatales de modificar planes, programas, contenidos,

¹ Considerando datos de la Secretaría de Educación Pública en el documento “La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad” se enlistan siete subsistemas, sin considerar los que imparten bachillerato abierto, con educación para el trabajo y semiescolarizado, al incluirlos obtenemos 10 subsistemas.

² Los planes de estudio sufrieron una primera gran reforma estatal en 1994, en ella se introdujo la Educación basada en competencias, posteriormente se hace necesaria una reorganización curricular en el año de 2004 en base al diseño del Plan Maestro en la modalidad del Bachillerato Propedéutico Estatal (BPE), que pretende efficientar y actualizar la metodología con el uso de las nuevas tecnologías pero que no lo cambia de manera formal. La RIEMS es la reforma en curso.

metodologías de enseñanza y el sistema de evaluación, tienen el propósito de atender los niveles de eficiencia y eficacia del nivel (Ibid,2007).

Sin embargo, todos estos esfuerzos –a los que no se intenta restar validez– consideran a la educación como un proceso lineal en el que la escuela transforma al alumno. A través de la experiencia laboral, se ha observado que si bien hay toda una estructura que intenta delinear, sugerir, o determinar las formas, contenidos, objetivos, perfiles y métodos; es el alumno quien vive o no en la estructura aludida, por lo que es a él, a quien hay que conocer, explicar o interpretar para comprender la problemática de la educación media superior.

El aprobar las asignaturas, el tener cinco o diez de calificación, el presentar un mayor o menor número de exámenes de regularización, el realizar una tarea escolar, el participar en clase con una mecánica determinada, el inscribirse al bachillerato, el permanecer en él, o el graduarse, no tiene una significación uniforme en todos los alumnos ni en todos los contextos. Lo que puede representar un éxito para un alumno, para la lógica de la planeación educativa puede resultar un desempeño mediocre; la actividad que para un alumno carece de sentido, en la relación institucional puede ser considerado un éxito³. Paralelamente, debe investigarse la forma en que las instituciones (como particulares en sus esquemas de organización, maestros, años de servicio, vínculo con las autoridades y relaciones con la comunidad) proyectan atracción, discursos identitarios y promesas de formación que el alumno incorpora a sus acciones o intenciones de acción para construirle progresivamente.

Por lo anterior, se reconoce que las instituciones dotan de una racionalidad organizativa a la educación a través de los planes de estudio y sus correspondientes sistemas de evaluación, seguimiento y control, pero el sentido de ésta, es determinada por los sujetos actuantes del proceso: los alumnos

El individuo para su formación como tal en la sociedad, no sólo es determinado por la escuela, recibe influencia de múltiples factores. Así, el contexto social (condiciones económicas, posibilidades laborales, ideología del grupo al que pertenece, creencias o influencia de los medios masivos de comunicación) y su historia personal (afectos y motivos individuales) contribuyen a constituir en el individuo una visión particular sobre el significado de ser parte de una institución y participar en las prácticas escolares (Ibañez, 1994).

Hemos observado y cuestionado en 18 años de actividad docente, las diferentes respuestas de los alumnos ante una misma situación escolar. Nos ha sorprendido la variedad de respuestas que los alumnos son capaces de presentar ante un mismo asunto: un examen, una tarea, una forma de organizar la clase, una solicitud de participación en eventos académicos o culturales, ante ello preguntas obligadas son: ¿Cuáles son los factores que explican la diversidad del *sentido de la educación* en el bachiller?, ¿Cuál

³ Vgr. En una escuela preparatoria, se convoca durante el año a cierto número de concursos ya sea escolares o académicos, uno de ellos fue “*Lo más interesante de x asignatura*”, se consideró como un éxito la nutrida participación en algunas materias, llegando a felicitar al maestro por la motivación lograda en sus alumnos. Sin embargo las asignaturas que mayor participación tuvieron no son aquellas que los muchachos consideran más interesantes, sino las que ofrecieron más puntos “extra” para la evaluación. Otro ejemplo es cómo un alumno con bajo promedio de calificaciones, en ciertas circunstancias espaciales, estará dispuesto a participar entusiastamente en los equipos deportivos con la representación institucional, no así en actividades académicas cotidianas.

es el sentido que adquiere para el estudiante el permanecer en el bachillerato propedéutico?, ¿Cómo se construye en el bachiller el *sentido de la acción escolar*, en una institución en proceso de formación?, ¿Qué elementos de la historia personal o el contexto social del estudiante del bachillerato propedéutico, contribuyen a la construcción del *sentido de su acción*? ¿El tipo de escuela y su nivel de consolidación como institución, tiene alguna influencia en la construcción del *sentido de la acción* que vive el bachiller?

De este modo ubicamos nuestro problema de investigación en el campo de la sociología del conocimiento en los términos que Luckmann, Habermas, Ibarra y Brunner lo proponen. Nos ocuparemos de **cómo el alumno dota de sentido a la acción de cursar el bachillerato propedéutico en una institución en su periodo fundacional**. Se ha estudiado lo que el alumno considera valioso para sí y cómo lo vincula con su asistencia a la preparatoria y su vida presente o próxima, se ha indagado la forma en que un nivel educativo no obligatorio, cuyos fines son de inicio sumamente ambivalentes, se constituye en parte fundamental para la vida de un grupo de individuos.

Se ha realizado este estudio, en la Escuela Preparatoria Oficial No. 74 del Estado de México, ubicada en Ixtapaluca, zona que en las dos últimas décadas ha incrementado y diversificado su población por el crecimiento demográfico resultante de la migración del D.F., y municipios conurbados de la zona oriente del Estado de México; esta institución es pública y dependiente de la autoridad estatal. El propósito de la investigación es identificar y comprender quién es el bachiller de la Preparatoria Oficial No. 74 y cómo el tipo de escuela les ha significado.

El trabajo se ha organizado en cuatro capítulos, el primero de ellos aborda a la Educación Media Superior en México, contiene un recorrido histórico sobre el surgimiento y la consolidación del bachillerato dentro del Sistema Educativo Nacional, da cuenta de la complejidad del nivel bachillerato en sus propósitos, alcances y transformaciones a nivel nacional, constituye el contexto histórico global del trabajo.

El segundo capítulo hace un recorte espacial, ya que aborda a la educación media superior en el Estado de México y aborda la manera en que las políticas nacionales se han proyectado y transformado particularmente en esta entidad; la escases de trabajos de recuperación de política educativa del nivel bachillerato e historia en esta demarcación hacen que su contenido adquiera un valor por sí misma dentro de la investigación; su presencia ha sido indispensable para comprender a la educación preparatoria propedéutica como sistema y posteriormente traducirle a la percepción que de él tienen los miembros de la sociedad y los estudiantes.

En el tercer capítulo se hace un nuevo recorte, esta vez temporal y espacial, al circunscribirse al Municipio de Ixtapaluca y dar cuenta de una institución particular (la Escuela Preparatoria Oficial No. 74 del Estado de México) y sus bachilleres. Se analiza el origen y desarrollo de una escuela preparatoria de carácter propedéutico y la manera en que responde a las expectativas de los bachilleres. Recuperando la voz de los sujetos se muestra como la institución es portadora de discursos de sentido sobre la acción escolar que el bachiller incorpora a su subjetividad, y cómo las expectativas de éste dotan de elementos de desarrollo a la institución, en un juego dialéctico y comunicativo.

El cuarto capítulo, analiza de manera cercana y usando los resultados de la investigación de campo, la relación entre sujeto e institución, ya en un contexto, tiempo y cultura particulares y definidos. Se hace un análisis teórico de la acción social y la construcción de la subjetividad desde la perspectiva sociológica comprensiva.

Los estudio de la educación con una perspectiva funcional o sistémica, dejan fuera del análisis a los sujetos y sus posibilidades de influir en el desarrollo de las instituciones; las investigaciones centradas sólo en los sujetos suelen desconocer a los sistemas sociales y sus instituciones. En este trabajo se integran ambas perspectivas dialógicamente.

Finalmente se presentan una serie de consideraciones que se refieren tanto al desarrollo de la institución del periodo fundacional a la consolidación, como a los portadores de sentido de la acción social de los estudiantes en ella, su racionalidad e integración.

DE CÓMO EL ALUMNO DOTA DE SENTIDO A LA ACCIÓN DE CURSAR EL BACHILLERATO PROPEDEÚTICO EN UNA INSTITUCIÓN EN SU PERIODO FUNDACIONAL.

Como necesario preámbulo al desarrollo de los capítulos hacemos una serie de consideraciones respecto del objeto de investigación, los propósitos y metodología de la misma.

El sentido de pertenecer a una institución educativa y actuar en ella es un constructo subjetivo. El bachiller, en tanto sujeto, construye su sentido de ingresar, permanecer y cursar la preparatoria con una fusión de los elementos presentes en su mundo de la vida: los discursos familiar, escolar y social proporcionan elementos de sentido para pertenecer y actuar en una institución escolar.

No encontraremos una homogeneidad en el sentido de la educación en todos los alumnos, porque si bien tienen en común compartir el mismo ambiente escolar, provienen de diversos contextos familiares, situaciones socioeconómicas, pertenecen a momentos históricos particulares y la organización de sus influencias conlleva constructos diversos; pero podemos encontrar elementos comunes de sentido incorporados en ellos y explicitados a través del lenguaje, pues *“la acción social es toda acción cuyo proyecto está dirigido a otros”* (Luckmann, 2008:121)

Son expectativas comunes en los alumnos de bachillerato propedéutico que: la educación es la vía para mejorar las condiciones de vida, acceder a un mejor trabajo, una mejor remuneración y un mejor status. El ambiente urbano en el que se circunscriben las relaciones de la familia ha fomentado la visión de la educación necesaria, al mismo tiempo el tipo nivel de desarrollo de la institución a la que pertenecen, es portadoras de elementos de sentido, *“Los otros co-determinan la acción social”* (Ibíd.) y la forma más destacada de co-determinación en la comunicativa

El carácter propedéutico de la preparatoria, contiene un discurso en el que permanecer en la escuela es la vía para acceder a la cultura general y la antesala a la profesionalización. Además de un sentido subjetivo, los actos sociales tienen un sentido objetivo, que viene determinado por las instituciones sociales. Sentido subjetivo y objetivo se encuentran en una relación extremadamente compleja pero reconstruible (Luckmann, 2008; Habermas, 1992). Consideramos, además, con Brunner (1990 y 1992) que una institución pasa por al menos tres periodos en su desarrollo: fundacional, de consolidación y de

trascendencia, cada uno de ellos provee de una carga de sentido particular que se incorpora a la subjetividad del alumno. El estudio de las relaciones entre la formación del sentido de pertenencia del bachiller y el periodo de desarrollo de una institución, son poco explorados por la investigación social y necesarios para comprender el sentido de la educación desde los bachilleres y enriquecer la tarea de las instituciones educativas.

El objetivo central de esta investigación es, comprender el sentido que tiene para el alumno del bachillerato la pertenencia en la Educación Media Superior propedéutica en una institución en proceso fundacional; paralelamente se estudian los elementos que contribuyen a la construcción del sentido de la acción escolar para el alumno en el bachillerato propedéutico en una escuela en proceso fundacional; se contribuye a develar la manera en que se relacionan las expectativas de los alumnos con las acciones de una institución en su periodo fundacional y, a apreciar la complejidad de discursos y portadores de sentido que el alumno incorpora a su subjetividad.

El conocimiento del hombre contiene un camino (método) constituido por la experiencia sobre lo acontecido. Hemos caminado y podemos dar cuenta de nuestra ruta como Galindo (1994) sugiere, ahora escribimos una carta donde se comparte la experiencia de un viaje: la investigación. Tanto objeto de conocimiento como investigador se mueven afectando el ambiente, al tiempo que son afectados por él, ambos tienen una relación en el espacio y el tiempo.

“El sujeto contacta el objeto, tiene cierta memoria de lo que ha ocurrido, cierta certidumbre del proceso, cierta referencia de lo que antes era y de lo que ahora es” (Galindo, 1994:212).

Por el lenguaje se han abstraído representaciones sobre lo investigado, por el lenguaje se ha configurado un objeto, se ha problematizado, se han recuperado visiones del mundo de la vida de los estudiantes de bachillerato, transformaciones en el sistema de Educación Media Superior, penetrado a experiencias institucionales. Por el lenguaje nos hemos relacionado con otros mundos y con los objetos configurados.

“Cada situación (...) cada fragmento de vida compartida, es un mundo complejo y único del cual hay que extraer los rasgos de configuraciones más generales. El orden en movimiento se traduce en el objeto por explicitar; detrás de lo vivido hay un cierto «logos» con el cual contactar en el ejercicio de sentido. El camino de esta experiencia es el método, la reflexión sobre el camino la metodología” (Ibíd: 211).

El viaje de la investigación en las ciencias sociales posee una estructura propia, particular e identificable con respecto al de las otras ciencias, la primera distinción básica es que investigador y objeto son inseparables; el hombre es a un tiempo investigador e investigado, la distinción entre sujeto y objeto pierde sus fronteras. Ello se acentúa en los casos como el que nos ocupa donde docente e investigador son uno y parte de la realidad estudiada. La educación es campo habitual de docente y en el desarrollo de la investigación múltiples factores que afectan al alumno, le atañen directamente. De tal manera, la subjetividad es forma inherente de toda investigación, innegable en la investigación social; la actividad de investigar en ciencias sociales despliega una serie de tareas que parten del reconocimiento de la subjetividad y la necesidad de acercarse al mundo social diverso y cambiante. Lo que se investiga ha de decantarse, construirse, enunciarse y ofrecerse al resto de la comunidad para configurar visiones compartidas de una misma realidad.

Así, que cuando se investiga, la primera tarea ha de ser construir el objeto de estudio, identificar el problema, preguntarse sobre una parte de la realidad que nos apela: *“El punto de vista crea el objeto”*

(Bourdieu, 1988:51), los problemas de investigación no se presentan en alacena para ser tomados y usados. La ciencia –como producto de la actividad científica, logro de la práctica de la investigación– no podría definirse por un sector de lo real que le pertenece, da inicio con la disertación sobre su visión de la construcción del objeto de investigación, cuando un investigador (experto o aprendiz) se enfrenta a la tarea de construir un problema de investigación, no lo hace volteando a la realidad y tomándola de manera pura, independiente de sí; tal no es posible; pues no son las relaciones reales y definitivas entre “cosas” lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas.

La presente investigación se programó a partir un objeto construido por el docente-investigador y no por ello cae en la percepción ingenua que el sentido común proporciona, pero tampoco es parte de la realidad objetiva independiente del sujeto. El lenguaje es la vía y trayectoria permanente del conocimiento.

La tradición funcional-estructuralista de la sociología, establece que los objetos de investigación social son *hechos*, que deben ser aprehendidos objetivamente por el investigador; la sociología comprensiva de Weber y Bourdieu consideran la acción social como propia de investigación y la ruptura epistemológica el primer paso definitorio de un proceso para acceder a la construcción del objeto de estudio, que “*no puede ser definido y construido sino en función de una problemática que permita sostener a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados*” (Bourdieu, 1988:54). Cuando se investiga, explica, interpreta y comprende la realidad hay una racionalidad que acompaña al estudioso para acercarse al problema.

Los hechos en la naturaleza no hablan; para el caso de las ciencias sociales el objeto de estudio habla. El objeto de estudio es un sujeto que puede dar cuenta de sí, el investigador es un sujeto que pertenece a lo que se estudia, llegamos al punto de partida: la subjetividad es inevitable, negarlo es un sofisma.

Al especificar el objeto, los objetivos y las técnicas un investigador se inserta en una tradición y sus teorías, es necesario pues que lo haga conscientemente. Las técnicas de investigación no son artefactos, no poseen neutralidad ética, ello es ingenuo. El cuestionario y sus preguntas, la entrevista y la observación como técnicas, están diseñadas con una intención, no pueden aportar datos fríos y neutrales y presentarlos sin postura teórica.

La presente investigación al reconocer tales fundamentos se adscribe en una línea cualitativa, con una vía **hermenéutica sociológica** (Luckmann, 2008) como horizonte de apertura; por reconocer que todo estudio social se basa en la comprensión de la comunicación humana. El lenguaje es el recurso para acceder a la subjetividad y los actos comunicativos o interacciones sociales pueden ser institucionalizadas y proveedoras de marcos de producción y recepción de interacciones sociales. “*La producción de datos consiste en procesos interpretativos: el sentido de tipos específicos de interacción social dentro de un contexto (históricamente determinado) de la experiencia de los actores, es decir, en el contexto de su mundo de la vida, constituye el fundamento de la producción de datos «válidos», esto es, datos subjetivamente adecuados*” (Luckmann, 2008: 200-2001).

“Lejos de ser una actividad unidimensional y lineal, el análisis cualitativo opera en dos dimensiones y de forma circular. No sólo se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y el observado, entre inducción y deducción, al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo” (Ruiz, 1999:24)

La investigación cualitativa en la educación devela la vida cotidiana, habitualmente invisible, reconoce la necesidad de adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la experiencia concreta, considera los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos, permite tener un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales, más allá de las circunstancias inmediatas del medio local de partida. La perspectiva comparativa en la investigación cualitativa toma una relevancia inusitada pues ayuda a someter a un examen crítico toda suposición acerca del significado.

La sociología de la educación de Durkheim consideraba que los hechos sociales son causa de otros hechos sociales, la sociología comprensiva asume que la uniformidad conductual cotidiana que puede observarse en un individuo es una ilusión. Los seres humanos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que les rodean de su medio.

Weber, Schutz, Berger y Luckmann, Giddens y Habermas son pensadores que continúan con el pensamiento de Dilthey y sostienen que a través de la cultura, los seres humanos comparten sistemas aprendidos para definir significados en situaciones dadas de acción práctica, los hombres muchas veces parecen crear similares interpretaciones de significados, distinguiendo entre acto de acción (que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa). Con ello el objeto de la investigación social interpretativa es la acción y no la conducta. Estos significados en acción compartidos son locales, particulares y temporales: microculturales (Erickson, 1997; Berger y Luckmann, 1998; De Ibarrola, 1985 y Habermas, 1992).

La tarea de la investigación interpretativa, radica en descubrir los modos específicos en los que las formas locales y sistémicas de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al tomar decisiones y realizar juntas una acción social. En el caso de la educación se tiene que alumnos y maestros son capaces de: hacer uso de elementos adquiridos, aprendidos y compartidos a través de un proceso de aculturación, toman en cuenta las acciones de los otros como referentes estructurales, aprender nuevos significados a través de la interacción cara a cara y crean nuevos significados.

La investigación cualitativa, y sus métodos fenomenológico y hermenéutico, son útiles sobre todo cuando se busca la perspectiva de los significados de los sujetos, localizar los puntos de contraste entre sistema y mundo de la vida, y la identificación de vínculos causales diversos entre ellos. Es por lo anterior, que referirse a la metodología no se reduce a nombrar y describir en fila los métodos y técnicas empleadas, a describir la forma en la que se recaban los datos o se usan las técnicas; requiere dar cuenta de los propósitos con que se va a los datos, la forma en que se procesan y porqué se ha destacado en ellos tal o cual contenido.

“Si la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el aula ha de cumplir un rol significativo en la investigación educacional, esto se deberá a lo que puede aportar sobre los objetos esenciales: las aulas como medio social culturalmente organizado, la enseñanza como solo uno de los aspectos del medio del aprendizaje reflexivo, los significados de los actos en el docente y alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo” (Erickson, 1997: 197).

La investigación cualitativa también posibilita develar la diferencia entre currículum formal y ejecutado. El aprendizaje no es optativo para los humanos ni exclusivo de las aulas: la calle, los amigos, la familia y los medios masivos de comunicación son fuente de significados de vida que se van integrando de forma única, pero colectiva en el sujeto.

Para la investigación que nos ocupa se determinó como técnicas de acopio de datos empíricos al cuestionario y la entrevista; la investigación bibliográfica fue indispensable para dar orden, referentes analíticos e historicidad al objeto de la investigación.

Los datos recabados se trataron de manera cuantitativo-descriptiva y explicativo-comparativa y reflexivo-comprensiva, procurando acercarnos al círculo hermenéutico de explicación-comprensión-interpretación.

El lenguaje se convirtió en la principal herramienta de investigación, pues al ser un elemento de la cultura devela trayectorias de la percepción humana y por tanto de sentido. El lenguaje permitió el diálogo, abrió puertas al conocimiento de los estudiantes y permitió la explicación, el análisis, la reflexión y un estado de comprensión en el rigor.

El conocer tiene dos dimensiones complementarias, el dato y el sentido. Su recuperación en la presente investigación ha permitido aproximarnos a la comprensión de la diversidad de las formas humanas y mundos percibidos, así como la posibilidad de ponerlos en comunicación (Habermas, 1987).

Tradicionalmente la investigación y el conocimiento han tenido un sentido pragmático, una racionalidad de medios afines, pero conocer también es sentido, es diálogo formal a través del lenguaje.

La recolección de datos es un proceso de indagación deliberada, equivale a la resolución progresiva de problemas, en sus formas confluyen propósitos y supuestos de la investigación. Para el caso de la investigación sobre la que se cuenta en estas páginas bajo el título de: El sentido de cursar el bachillerato propedéutico para el alumno en una institución en su periodo fundacional, se delimitó al bachiller como fuente de información y centro del problema de estudio, en un campo de formación, en un espacio delimitado y en un momento histórico particular.

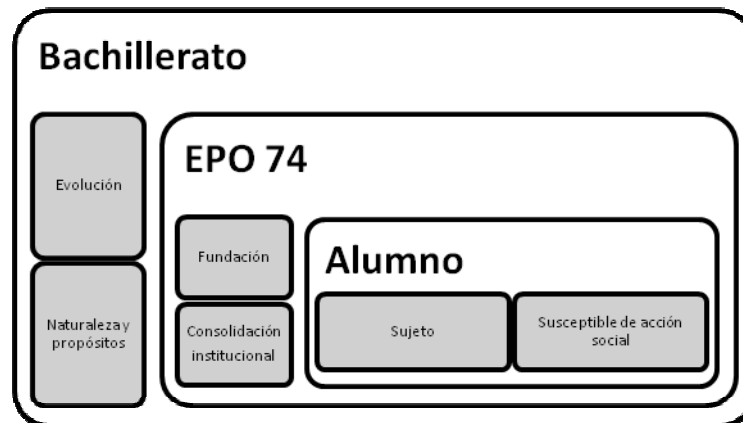
Se hizo necesario decantar progresivamente los elementos que hacían particular al objeto de estudio, de la siguiente manera:

- a) El *campo de formación* vivido por el alumno y en cuyo seno ocurre su acción social: A modo de sucesivos acercamientos al bachillerato general, se estudió su lugar en el Sistema Educativo Nacional, su naturaleza, sus transformaciones y propósitos estructurales, y la problemática que presenta en la actualidad.

- b) El *espacio particular* en el que se ejerce la acción del bachiller: La Escuela Preparatoria Oficial No. 74 del Estado, institución de Educación Media Superior del subsistema de Bachillerato Propedéutico Estatal, ubicada en el Municipio de Ixtapaluca, en el área metropolitana, población con situación socioeconómica y expectativas de vida características de una población urbana con escasa identidad cultural en el sitio.
- c) Un *momento histórico* definido para la EPO 74 (un periodo fundacional), para la evolución del nivel medio superior (desordenada expansión) y para el alumno (la adolescencia con su búsqueda de identidad),

Quedando los tres niveles que se esquematizan en seguida y constituyeron cada uno un elemento de análisis en capítulos propios.

Para construir el primer capítulo la indagación histórico-documental fue central: libros, revistas, reportes de investigación, informes, anuarios y estadísticas diversas se constituyeron en fuentes. Para el segundo capítulo, la entrevista y búsqueda en el archivo escolar se sumaron como herramientas para el acopio de datos. Para el tercer momento la entrevista semiestructurada y el cuestionario se constituyeron en soportes metodológicos para el análisis del discurso, sin el abandono de los elementos anteriores.



Elaboración: Propia respecto al acercamiento al objeto de estudio y metodología

Las afirmaciones presentadas en la investigación se construyeron, tomando en cuenta todos los datos recogidos, su pertinencia, relevancia, significatividad. Los materiales recogidos las más de las veces no fueron datos sino fuentes de datos: fichas, grabaciones, entrevistas, cuestionarios, concentrados de datos y gráficas, fueron sometidos a jerarquización y triangulación para ser presentados en la investigación.

La realidad social y humana, es inteligible; los observables se construyen. Se presenta a continuación una breve exposición sobre los instrumentos, sus criterios de diseño y su función en la investigación.

Determinar entre encuesta y cuestionario como herramienta de acopio de información de un grupo de jóvenes, fue el primer conflicto a resolver. La encuesta estructurada con opciones múltiples, se proyectaba como un instrumento viable para el conocimiento general de la población estudiada, ofrecía mayores

posibilidades de agrupamiento y manejo de los datos, mayor comodidad estadística, pero contenía la mirada del investigador, anunciaba respuestas o inducía a ellas en el plano del deber ser; así que en la búsqueda de un instrumento que proporcionará información desde los sujetos, se optó por un cuestionario de 25 preguntas, las preguntas fueron directas, pero abiertas, con la intención de que las respuestas apelaran a las significaciones del mundo de la vida de los estudiantes.

La información obtenida se clasificó en una serie de concentrados, que permitieran descubrir (más que describir) al grupo estudiado, se optó por su cuantificación, agrupando las respuestas según su cercanía, sin poner tope al número de categorías a obtener en cada cuestión (ver anexo 5).

Los criterios comparativos estuvieron presentes desde el diseño de las preguntas y en los concentrados se buscaron regularidades o diferencias significativas para *ex – plicar* el sentido de la acción escolar. *Ex – plicar*, como: “...construir las razones ocultas y aquellos factores constitutivos que, además de fundamentar, articular y configuran las manifestaciones dispersas de lo aparente; descubran los principios estructurantes de lo social” (Sánchez, 1999:153)

El diseño del cuestionario ocurrió en dos fases, apeló al conocimiento del estudiante y sus factores explicativos, la identificación de los caracteres constitutivos del sentido de la acción social, la elaboración de una estructura constitutiva de un conjunto de elementos aparentemente desconectados y sin relación, y la construcción de una red heurística-explicativa a partir de un conjunto de relaciones sociales observables desde un marco teórico (Sánchez, 1999) en los siguientes niveles de concreción:

- a) Origen geográfico del núcleo familiar.
- b) Situación socioeconómica y antecedentes académicos del núcleo familiar.
- c) La familia como fuente de expectativas y discursos de sentido para la educación:
 - a. Expectativas familiares con respecto a los hijos.
 - b. Influencia familiar en la toma de decisiones del bachiller en el contexto escolar.
- d) Los amigos como fuente de expectativas y discursos de sentido para la educación:
 - a. Los amigos como parte del sistema de relaciones expectativas e influencias.
 - b. Influencia de los amigos en la toma de decisiones.
- e) La escuela como fuente de expectativas y discursos de sentido para la educación:
 - a. Expectativas del bachiller con respecto a la escuela.
 - b. Influencia de los maestros en la toma de decisiones.
- f) Actividades cotidianas y contacto con los medios masivos de comunicación como fuentes de sentido en el mundo de la vida.

“Una sola versión permite el sentido de una configuración, un grupo de versiones aumenta el sentido posible de las configuraciones posibles... el que lo mismo pueda ser distinto incrementa el significado de lo conocido, esa es la apuesta de los mundos posibles” (Galindo, 1994:218)

En apego a lo anterior, se diversificaron las figuras sociales a las que se emitió al alumno en la búsqueda de discursos significantes y portadores de sentido. En mucho la intención del cuestionario fue identificar factores como portadores de sentido de la acción social para profundizar sobre ellos a través del diálogo con algunos alumnos.

El significado de la vida cotidiana está contenido en sus circunstancias particulares para ser transmitido a un lector, el segundo aspecto es retórico porque implica suministrar pruebas de que se ha realizado un

análisis válido de los datos recogidos desde el punto de vista de los actores que en él intervinieron, sin embargo son susceptibles de ser comunicadas, por ello se determinó el uso de la entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada se construyó a partir de 3 elementos: la familia, la escuela a través de sus maestros, y los amigos y su influencia en las decisiones escolares y delimitación de plan de vida. Se realizó a modo de diálogo fluido, evitando el apego cronológico a un orden establecido en la estructura, muchas de las preguntas se hicieron de manera directa, pero las más de las veces se les conducía a partir del diálogo mismo, para que cumplieran con la función preestablecida: conocer las ideas, percepciones, experiencias, sentimientos, creencias del alumno e identificar su influencia en la forma de actuar y pensar del mismo.

Los entrevistados fueron 5 alumnos en el año 2000 y 3 alumnos más en el 2008, todos alumnos de tercer grado de preparatoria. Más que la afinidad de características entre ellos se buscó la diversidad, así se eligió a 4 hombres y 4 mujeres; 5 no originarios del municipio, 2 originarios del municipio y uno más originario del municipio pero con movimientos habitacionales; su rendimiento académico fue variable desde el alumno de buen promedio hasta el alumno repetidor de grado.

Aunque se procuró dirigir la entrevista, no se buscó la dominación del diálogo, por el contrario, la búsqueda en el otro fue la tarea central. El ambiente en el que se realizaron fue informal, evitando acotarse al cubículo y al aula, buscando espacios abiertos propios del ambiente juvenil. El acopio de testimonios se realizó a través de cintas de grabación y archivos de sonido, de modo que no se interrumpiera la naturalidad del diálogo y se pudiese recuperar por completo el discurso de los entrevistados; finalmente se hicieron las transcripciones necesarias y la selección de información relevante y significativa.

Los elementos de lenguaje recuperados, fueron más allá de lo meramente verbal, así afirmaciones, negaciones, titubeos, gestos y reservas, también fueron considerados como elementos comunicativos.

Finalmente no obviamos que la entrevista llega a ser una caricatura analítica en la que algunos detalles se resaltan y otros se suavizan, pero contiene juicios latentes que una vez conscientes son susceptibles de analizar críticamente.

CAPÍTULO UNO

LA EDUCACIÓN MEDIA PROPEDÉUTICA EN MÉXICO.

CAPÍTULO UNO:

LA EDUCACIÓN MEDIA PROPEDÉUTICA EN MÉXICO

- 1.1. Origen y perspectiva de la Educación Media en México
 - 1.1.1. La fase embrionaria de la Educación Media Superior
 - 1.1.2. La consolidación del nivel medio como preparatorio
 - 1.1.3. La consolidación del nivel medios superior como técnico
- 1.2. La educación media hoy
 - 1.2.1. Proyecto modernizador
 - 1.2.2. La acuerdos de Cocoyoc y la reforma de 1982
 - 1.2.3. El bachillerato en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa
 - 1.2.4. La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS): Buscando la consolidación del nivel.

LA EDUCACIÓN MEDIA PROPEDEÚTICA EN MÉXICO.

1.1. ORIGEN Y PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN MÉXICO.

La educación media superior es, reconocidamente, un nivel en que hasta las últimas décadas se ha fortalecido. Posee una serie de características propias que lo definen y lo hacen diferente de los demás niveles, su antecedente embrionario lo podemos encontrar en los recovecos del México colonial pero, el presente trabajo, a pesar de citar someramente sus inicios (en su necesidad de enmarcarse históricamente) no se extiende más allá de principios de siglo XX, en el México posrevolucionario, tiempo en el que nace y se consolida formalmente en el actual Sistema Educativo Mexicano.

Desde el periodo colonial han existido en México instituciones dedicadas a impartir las enseñanzas que corresponden a lo que actualmente conocemos como Educación Media Superior (Castrejón, 1998 y Zorrilla, 2008). Estas escuelas o instituciones con diferentes denominaciones, preparaban a la población de manera diferenciada, pues mientras las de naturaleza técnica –habitualmente identificadas como de artes y oficios–, encaminaban sus esfuerzos a la formación de técnicos especializados en campos de la práctica laboral –inicialmente a la minería por ser entonces un importante renglón productivo–, las vinculadas a las universidades, o nacidas en su seno –bachilleratos–, trabajan en la formación de los individuos, cuya preparación les permitiera el acceso a estudios superiores (Secretaría de Educación Pública 1991).

La evolución, crecimiento, multiplicación y diversificación de las escuelas mencionadas, aunque continua fue relativamente lenta hasta la tercera o cuarta década del siglo XX, en las que el México posrevolucionario buscó adaptarse e incorporarse al proceso de industrialización, en que buena parte del mundo estaba inmerso, lo que aceleró en nuestro país la creación de educación superior tecnológica y universitaria, que incluían como antecedente obligatorio cursos de educación media superior (Zorrilla, 2008 y Ortiz, 2008). Es hasta la década de los años 70's que se multiplicaron los planteles dedicados a la preparación tecnológica formal en el nivel medio superior en una amplia gama de especialidades, empezando a configurar el Sistema de Educación Media Superior, las cuales, no obstante haber adoptando en su evaluación una gran variedad de expresiones, fórmulas y modelos educativos, conservaron características básicas que las ubicaron en el gran conjunto postsecundario que opera en el país.

La diversidad de intenciones e instancias que participaron en el origen de las instituciones que hoy se clasifican en el nivel medio superior explica la diversidad actual de escuelas y programas en él. Aún cuando la mayoría de instituciones operan planes de tres años de duración aún existen aquellas que ofrecen el nivel con una duración formal de dos o cuatro años; por otra parte su organización curricular es casi siempre semestral aunque los existen de cursos anuales.

En Castrejón encontramos un minucioso análisis de la evolución del bachillerato en México, él advierte: *“Como todos los niveles educativos, el nivel de educación media superior o bachillerato ha tenido un crecimiento muy rápido en la época de la expansión de la educación, de 1960-1980. El cambio fundamental en la política educativa se dio a partir de la posguerra. En esa época dos aspectos generaron las políticas de expansión del sistema educativo. Por un lado, el concepto de un mayor desarrollo del hombre que debería abarcar todos sus aspectos, tanto el económico como el cultural. Para cumplir con muchos de los postulados políticos que la sociedad consagró como humanitarios y, sobre todo, encaminándose a un concepto generalizado de progreso, la educación tomó un lugar central en la política social. Y por otro lado fue la idea de que para lograr nuevos estadios de desarrollo económico se necesitaba usar más y más la ciencia y la tecnología”* (Castrejón, 1985:176).

La sociedad y sus gobiernos dieron prioridad a la educación, se procuró atender la demanda, incluso sin atender las cualidades de ésta. La primera necesidad fue la escuela primaria, pero sus egresados requerían de la educación secundaria; el atenderles era apremiante y los egresados de este último nivel propiciaron una nueva demanda: la educación media superior. El crecimiento en cadena o de efecto *carambola* y la falta de una planeación prospectiva, que anticipara nuevas problemáticas, provocó también las soluciones inmediatas y diversas. En el momento que las escuelas crecían en matrícula, lo hacían también sus profesores en gremio; la diversificación respondió también a la contención de problemas sociales y laborales. Si bien ha predominado el crecimiento del nivel medio propedéutico, su naturaleza no siempre ha sido hacia el universalismo del conocimiento, sino también a responder a la demanda del mercado laboral y a las expectativas de progreso por la educación que la población ha mantenido, por ello en múltiples ocasiones la creación de nuevas instituciones –con la diversificación de planes– han tenido una orientación hacia la preparación para el trabajo.

“El crecimiento de la matrícula a nivel medio superior en números absolutos es impresionante: en el año de 1940 había solamente 10,109 estudiantes de preparatoria en todo el país. En 1950 el número había crecido a 17,694, 31,628 en 1960, y en 1970 se llegaba en un momento de expansión sin precedentes a 279,495 estudiantes. En 1980 la cifra llegó a 1 008 332 jóvenes.” (Ibíd: 178).

Es pertinente ubicar aquí la clasificación de la educación media superior a fin de explicar el origen de ellas y hacer más comprensible la contextualización histórica siguiente (Ver cuadro 1). Dicha clasificación fue elaborada por la SEP, en el marco de la Modernización Educativa (Secretaría de Educación Pública 1991, 26) para posteriormente hacer un análisis de los cambios presentados por la RIEMS (SEP, 2008).

La Educación Media Superior Tecnológica Terminal comprende aquellas instituciones que ofrece estudios orientados a la preparación de los estudiantes en una especialidad técnica, formándolos para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o los servicios. Ellas, además de la cobertura total del plan de estudios, mayoritariamente exigen a sus egresados la prestación de un servicio social y la presentación de un trabajo de tesis o equivalente, así como la presentación de un examen para la obtención del título de técnico calificado respectivo. La expectativa en los egresados es, su incorporación al campo laboral como mano de obra especializada.

Se consideran como instituciones tecnológico bivalentes, aquellas en cuyos planes de estudio se encuentran entreverados contenidos de aprendizaje generales, correspondientes a un núcleo propedéutico, con otros cuyo carácter específicos es dirigir a la especialización en algún campo del trabajo técnico; éstos últimos constituyen una porción terminal. Su denominación bivalente corresponde a la intersección de los núcleos terminal y propedéutico en un solo bachillerato.

Cuadro 1

TIPOS DE BACHILLERATO		
EMS	NÚCLEO	INSTITUCIONES
Universitaria	Propedéutico	Bachilleratos de Universidades Colegios de Bachilleres Bachilleratos Estatales Preparatorias Federales por Cooperación Bachilleratos Federalizados Bachilleratos privados con normatividad propia Centros de Estudios de Bachillerato Bachilleratos de Arte Bachilleratos Militares
Tecnológica	Bivalente	Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Escuelas de Bachillerato Técnico Centros de Estudios Tecnológicos del Mar Bachilleratos de Institutos Tecnológicos Centros de Enseñanza Técnica Industrial Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal Bachilleratos Técnicos de Arte
	Terminal	Escuelas de Estudios Técnicos Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicio Centros de Estudios de Arte

Fuente: Cuadro elaborado con datos de la SEP, 1991 y 2008.

Son bachilleratos propedéuticos, los que derivan de planes y programas de estudio que priorizan el enriquecimiento en la cultura universal y la posterior incorporación del educando a las Instituciones formadoras de profesionistas en los diversos campos de la ciencia y la tecnología, aún cuando en su mayoría poseen un núcleo propedéutico y otro encaminado hacia alguna de las áreas del conocimiento, sus egresados no se consideran técnicos calificados en el área cursada. Pese a ser el tipo de bachillerato que más incremento en la matrícula ha tenido, pues atiende al 64.64 % del total de la matrícula del nivel según datos de la SEP por el INEGI, 2000 y a los esfuerzos oficiales de unificación este tipo de bachillerato ha sido criticado por cumplir como contenedor de la gran cantidad de jóvenes que potencialmente requieren su incorporación al campo laboral y no como espacio para el cultivo de la cultura universal, antecedente importante para una sólida formación profesional. Para ejemplificar esto, se recupera la definición que para el ciclo propedéutico contiene la política educativa denominada modernización educativa: *“...aquellas escuelas e instituciones de naturaleza universitaria que, no obstante contar con*

programas encaminados a la formación para el trabajo, expiden a este último respecto un diploma o constancia en el que se alude a la especialidad cursada, sin carácter de título". (SEP, 1991: 185)

Si bien considera la posible incorporación de sus egresados al campo laboral, no certifica su formación técnica, tampoco ha cumplido eficientemente con ser un nivel preuniversitario por los altos índices de deserción, la baja eficiencia terminal y la insuficiencia de espacios disponibles en el nivel superior, cuestiones de las que nos ocuparemos más tarde con mayor detalle y precisión.

La Secretaría de Educación Pública considera en la actualidad que la educación media superior constituye su mayor reto (SEP 2007), ello ha dado origen a la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato y la puesta en marcha a nivel nacional de la denominada Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) perfilada desde la planeación educativa sexenal denominada Programa Sectorial 2007-2012. Una eficiencia terminal del 60%, una cobertura menor a 60% y una deserción de casi 20% para 2008.

Como ningún otro nivel, las definiciones, diseños curriculares y diversidad de los grupos que asisten a él, mecánicas de trabajo y profesionales de la educación son complejos elementos que inhiben sus posibilidades de distinción dentro del sistema educativo nacional.

El diagnóstico del ANAMEB dividía en tres modalidades y 22 subsistemas a la Educación Media Superior nacional y pretendía consolidar una Reforma que desde Cocoyoc se acordó para dar identidad y carácter nacional al nivel. Pese a transcurridas tres décadas, el problema persiste y se complejiza con el crecimiento poblacional –como puede verse en la tabla más abajo– (SEP 2007); se han incrementado los subsistemas y por ende diversificado sus criterios, cada vez hay mayor demanda y más necesidades sociales depositadas en el nivel (Ver cuadro 2).

En esta perspectiva de la Educación Media Superior, abordaremos los siguientes apartados: La fase embrionaria de la Educación Media Superior, la Educación Media Superior como preparatoria, el auge de la Educación Media Superior Tecnológica, y la Educación Media Superior hoy. Se ha considerado en este tratamiento los contextos histórico-sociales, y las características y fines de lo que hoy es la Educación Media Superior en México.

Cuadro 2

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.			
CENTRALIZADOS DEL GOBIERNO FEDERAL	CENTRALIZADOS (SEMS)	DGETI	CETIS, CBTIS.
		DGETA	CBTA, CBTF.
		DGECyTM	CETMAR, CETAC.
		DGB	CEB, PREFECOS, Prep. Fed. Lázaro Cárdenas.
	CENTRALIZADOS (SEP)	INBA	BACHILLERATO DE ARTE, BACHILLERATO TECNOLÓGICO DE ARTE
	DESCONCENTRADOS	IPN	CECyT, CET.
	OTRAS SECRETARÍAS	SEDENA	BACHILLERATO MILITAR.
SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE, etc.		BACHILLERATO TECNOLÓGICO, PROFESIONAL TÉCNICO Y TÉCNICO BÁSICO.	
DESCENTRALIZADOS DE LA FEDERACIÓN	COORDINADOS POR LAS DIRECCIONES GENERALES DE LA SEMS (FEDERAL-ESTATAL)	DGETI	CECyTE, EDSAD.
		DGB	COBACH, BIC, EMSAD.
ESTATALES	COORDINADOS POR LOS GOBIERNOS ESTATALES		TELEBACH.
			PREPARATORIAS ESTATALES POR COOPERACIÓN.
			BACHILLERATO GENERAL Y TECNOLÓGICO.
			PROFESIONAL TÉCNICO.
ORGANISMOS DEL GOBIERNO DEL D. F.	COORDINADOS POR EL GOBIERNO DEL D. F.	INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL D. F.	BACHILLERATO GENERAL
AUTÓNOMOS		UNAM	CCH, ENP, BACHILLERATO A DISTANCIA.
		UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS ESTATALES	BACHILLERATO DE LAS UNIVERSIDADES (GENERAL Y TECNOLÓGICO).
PRIVADOS			PREPARATORIAS Y BACHILLERATOS PARTICULARES INCORPORADOS A LA SEP-DGB.
			PREPARATORIAS Y BACHILLERATOS PARTICULARES INCORPORADOS A LOS GOBIERNOS DE LOS ESTADOS.
			PREPARATORIAS Y BACHILLERATOS PARTICULARES INCORPORADOS A LAS UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS.
			PREPARATORIAS Y BACHILLERATOS PARTICULARES NO INCORPORADOS.
EN ESTE ESQUEMA NO SE INCLUYE EL BACHILLERATO SEMIESCOLARIZADO, LA PREPARATORIA ABIERTA Y LA CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO.			

Fuente: SEP, 2008, Creación de una Sistema Nacional de Bachillerato.

1.1.1. LA FASE EMBRIONARIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

Es difícil encontrar con precisión la referencia, que nos indique el origen preciso de los estudios medio superiores en México. La educación en nuestro país como en todas las sociedades se ha implementado formalmente en función de las necesidades y posibilidades históricas del contexto. Si bien hemos mencionado que podemos encontrar huella de la formación media superior desde la época colonial, es necesario precisar que tanto las condiciones poblacionales, como histórico-económicas y aún de lo que por contenidos educativos se reconoce, son ampliamente dispares.

Por supuesto que el concepto de bachiller en la Nueva España era completamente distinto al nuestro. *“El bachillerato universitario era el primer grado que se otorgaba en cada una de las facultades (de artes, cánones, leyes, teología y medicina) después seguían los grados de Licenciado, Maestro y Doctor”* (Espinosa, 1982:35). Y la duración oscilaba entre los dos años y medio hasta los cuatro, después de cursadas las *primeras letras*, que en esencia era aprender a leer y escribir.

Para la época colonial sólo podemos hablar de una educación sectaria⁴ –dirigida casi siempre al sector criollo y escasamente al mestizo-, donde los grados tienen como propósito someter al estudiante criollo, que ve en la educación la posibilidad de ennoblecerse o ser respetado en una sociedad profundamente clasista, a una serie de pruebas y ritos que permitan la continuidad del orden establecido; así los estudios preuniversitarios se ofrecían al abrigo de las instituciones de educación superior y constituía sólo un grado, en la intrincada escalera por el ascenso o reconocimiento social, cuya meta era la obtención posterior de la educación superior (Manrique 1981)⁵.

Los colegios preuniversitarios (escalones para el cultivo del intelecto y con ello del reconocimiento social) estuvieron al amparo y vigía de las universidades, entre ellos podemos citar: El Colegio de Comendadores de San Ramón Nonato (1638), El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (1536), El Colegio de San Juan de Letrán (1529), los Colegios jesuitas de San Pedro y San Pablo, y San Ildefonso, el Seminario Tridentino, el dominico de Porta Coeli, el de San Nicolás, el dominico de San Luis de Puebla, y otros casi siempre jesuitas (Manrique 1981).

Además de las citadas Instituciones preuniversitarias antecedentes de los actuales bachilleratos, encontramos en la colonia la presencia –escasa aún- de escuelas de artes y oficios, antecedentes de la actual formación técnica, que tenían como propósito fundamental ajustarse a las necesidades productivas del momento, destacaron por ello entre todas las de estudios de minería (el Colegio de Minería: 1792) y las de producción textil, dos actividades económicas fundamentales en la colonia según los intereses de la corona (Tanck, 1985).

⁴ Aún el Colegio de San Juan Tlatelolco, inicialmente fundado por indígenas (en enero de 1536), seleccionaban entre ellos a los hijos de nobles y el de San Juan de Letrán, viraron su atención a sectores acomodados de la población.

⁵ Manrique describe a la universidad y la vida universitaria en ella como nacida de la necesidad de la dignificación social.

Tanto la participación del clero en el diseño de la instrucción medieval (donde destacan los jesuitas expulsados en 1767 e incorporados en 1815), como la traspolación a América de los sistemas educativos de la corona española destacan como la fase embrionaria de la que se puede desprender la explicación a la naturaleza y características posteriores de la educación media superior. En los años de lucha independiente (1810-1821), y la etapa formativa del México republicano que podemos extender hasta la reforma las preocupaciones por la estabilidad política fueron más fuertes que los demás intentos por dotar de coherencia y sentido a las necesidades y demanda de la sociedad, entre las que se encontraría la educación.

La reforma (1833) fue el periodo en el que observamos que las funciones del clero se ven cuestionadas, la educación entre ellas. El 21 de octubre de 1833 se emitió un decreto donde se clausura la Real y Pontificia Universidad de México y se establece la Dirección General de Instrucción Pública, con ello se reforma la educación superior y a la par se estableció formal y legalmente los estudios preparatorios (Ortiz, 2008); sin embargo los cambios más importantes para la transformación del nivel medio superior se encuentran en la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1867 (antes que la universidad contemporánea) bajo la visión cotidiana de la ciencia y el orden social. Inicialmente la ENP (Velázquez, 1984:82) *“se cursaba en cinco años, pero previamente –el estudiante- se debía certificar por un profesor público de primeras letras”*, consideremos que entonces el sistema educativo consistía en primeras letras, estudios preparatorios y profesionales.

1.1.2. LA CONSOLIDACIÓN DEL NIVEL MEDIO COMO PREPARATORIO.

Entre los liberales, que participaron en la consolidación de la reforma en México, hubo un grupo de ilustrados herederos de las ideas de independencia que veían en la educación el camino para el progreso, que consideraban que la ignorancia fomentada durante la colonia y mantenida por las luchas intestinas impedía la consolidación de la nación mexicana; ellos mismos pugnaron por el establecimiento de la escuela laica y obligatoria, tal es el caso del Dr. José María Luis Mora, Lorenzo de Zavala, Manuel Baranda e incluso el propio Gabino Barrera y Lucas Alamán (Staples,1985 y Espinosa,1982).

Todos ellos de diversas maneras estuvieron estrechamente vinculados a las reformas educativas del México del siglo XIX y entre sus convicciones figuraban la idea de sustituir la participación del pensamiento escolástico y dogmático de la enseñanza por pensamiento positivo; la creación en el joven del espíritu de investigación y de duda por la vía de la razón. Bajo la influencia de estas ideas y correspondiendo con ella, bajo la administración de Gómez Farías el cierre de la Universidad Nacional y en sustitución de ésta se formaron escuelas laicas: *“La primera de estudios preparatorios, la segunda de estudios ideológicos y de humanidades, la tercera de estudios físicos y matemáticos, la cuarta de estudios médicos, la quinta de estudios de jurisprudencia y la sexta de estudios sagrados; a todas las escuelas se les dio el nombre de establecimientos...”* (Staples, 1985:87).

Cada una de ellas tenía fines específicos y procuraba, además del estudio del conocimiento actualizado, la práctica que superara el verbalismo tradicional y los ritos improductivos. Las constantes luchas internas por el poder entre conservadores y liberales, y las costosas guerras e intervenciones extranjeras

(las dos intervenciones francesas y la norteamericana), desmoronaron los múltiples intentos de reformar la educación o construir –al menos durante el primer medio siglo de vida independiente de México– un sistema educativo consistente.

Fue hasta la promulgación de la Constitución de 1857, que las ideas liberales pudieron materializarse. En el ramo de la educación media superior el logro más importante –que trasciende hasta nuestros días– fue sin duda la fundación en 1867 de la Escuela Nacional Preparatoria⁶, bajo la dirección de Gabino Barrera, intelectual que con base en las ideas de Augusto Comte fundamentó un proyecto de escuela: “...*basada en la jerarquía de las ciencias positivas y manumitida de los conceptos metafísicos y teológico.*” (González, 1974:67).

La educación preparatoria quedaba definida así: “*Una educación en que ningún ramo importante de las ciencias naturales queda omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde los más simples hasta los más complicados, se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente en lo que tienen de más fundamental; una educación que se cultive así, a la vez el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de mantener por fuerza tal o cual opinión o tal o cual dogma político o religioso, sin el miedo de ver contradicha por los hechos ésta o aquella autoridad; una educación (...) emprendida sobre tales bases, y con sólo el deseo de hallar la verdad, es decir, de encontrar lo que realmente hay y no lo que en nuestro concepto debería haber en los fenómenos naturales, no puede menos de ser a la vez que un manantial inagotable de satisfacciones, el más seguro preliminar de la paz y el orden social, porque él pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hecho de una manera semejante, y por lo mismo uniformará las opiniones hasta donde sea posible...*” (Castrejón, 1982:284).

La Escuela Nacional Preparatoria fue para el siglo XX un modelo para el nivel preparatorio a nivel nacional, en parte por el liderazgo de sus ideólogos, muchos de ellos vinculados con la administración educativa a nivel federal, tal es el caso de Barreda, Sáenz, Vasconcelos, Caso y Lombardo Toledano, entre otros.

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) desde su fundación, hasta 1914 tuvo inspiración positivista. A los planteamientos teóricos iniciales que se basaron en Augusto Comte, se fueron incorporando otros conceptos de autores como Herbert Spencer y John Stuart Mill (Velázquez, 2004). Su creación respondía al ideal de que, a través de la educación se alcanzaría el orden social y moral que sentara las bases del progreso; por ello los planes se centraron inicialmente en la concepción matemática del universo y la explicación del desarrollo de la humanidad a partir de los tres estados y formaba un sujeto pasivo en el ciclo que para entonces duraba 5 años. En 1880 tuvo su primera reforma y con ella, se incorporan al plan de estudios cuestiones de orden moral y filosofía espiritualista, 16 años más tarde, tuvo su tercera modificación para reorganizar la currícula semestralmente y reducirle a cuatro años. A las matemáticas y las humanidades se sumaban contenidos de ciencias y lenguas grecolatinas.

⁶ La ley de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, establecía la siguiente división para el Sistema Educativo: a) Instrucción primaria, b) Instrucción secundaria. Por enseñanza secundaria se entendía: de Instrucción Secundaria de personas del sexo femenino, de estudios preparatorios, de Jurisprudencia, de Medicina, Cirugía y Farmacias, de Agricultura y Veterinaria, de Ingenieros, de Naturalistas, de Bellas Artes, de Músicos y Declamación, de Comercio, de Normal, de Artes y Oficios, para la enseñanza de sordomudos, del Observatorio Astronómico, de la Academia Nacional de Ciencias y Literatura y del Jardín Botánico. (Espinosa, 1982).

Para 1901 los estudios se ampliaron a seis años, los cursos se diversificaron en consecuencia y, con la intervención directa de Justo Sierra en 1907 la preparatoria fue encaminada a que los estudiantes adquirieran una formación ligada a las profesiones, también se explicita la pretensión de dotar de carácter práctico al tratamiento de los contenidos curriculares (Ibíd.: 2004).

Un segundo periodo de reformas en la ENP ocurrió entre 1914-1920, esta vez el eje no fueron los contenidos, sino los métodos de enseñanza, priorizando las destrezas, tal como lo sugería John Dewey (1896 y 1899). En la traducción de la pedagogía pragmatista de Dewey aplicada en la ENP llevó al equilibrio entre la enseñanza de las ciencias exactas y humanidades así como a incorporar la formación física y práctica a la usanza militar; por otro lado en este periodo la ENP dejó de pertenecer a la universidad para ser parte de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y más tarde a la Dirección General de Educación Primaria, Normal y Preparatoria en 1917; para 1918 la preparatoria volvió a estructurarse en cinco años y con la dirección de Moisés Sáenz se le definieron dos propósitos formar para las profesiones y formar para el trabajo (Espinosa, 1979).

Ezequiel Chávez hace un recuento de Escuelas Preparatorias en el país hasta el año de 1902: en Tamaulipas existían 2, en Guanajuato 2, en Campeche 2, en Jalisco 3, en Veracruz 4, Michoacán 1, Oaxaca 1, San Luis Potosí 1, México 1 (Espinosa, 1979); sin llegar a veinte instituciones de este tipo en todo el país a principios del siglo XX.

De 1920 a 1940 (Velázquez, 1992) ocurre el tercer periodo de transformaciones de la ENP tras la institucionalización de la SEP por Vasconcelos. Una de los más importantes cambios fue la división del ciclo en dos niveles, naciendo de él la escuela secundaria en 1926, a la que se le asignaron tres años, dejando a nivel preparatoria sólo dos (Latapí, 1988).

“La razón para separarlos consistió en instaurar un ciclo cuyos contenidos no estuvieran dictados por los requerimientos de la educación superior. El currículo de la educación secundaria estuvo encaminado, desde entonces, a preparar, con una mayor profundidad que la escuela primaria, para la vida ciudadana, la inserción en la actividad productiva y el culto a la personalidad independiente y libre” (Zorrilla, 2008:113).

Tal cambio obedece a la celebración del Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias en 1922, convocado por Antonio Caso (Espinosa, 1982) cuyas conclusiones fueron:

“1) Los tres primeros años de los estudios preparatorios serían comunes para todos los estudiantes, parte que fue considerada años más tarde como la secundaria; se tomarían como base de los primarios y su intención sería dar cabida a todas las personas que desearan ampliar sus conocimientos. 2) Los dos últimos años de los estudios preparatorios tomarían como eje las profesiones universitarias y persistirían como necesarios para ingresar a éstas y su fin sería dar acceso a todos aquellos estudiantes que hubiesen concluido los estudios anteriores y desearan obtener el grado en ciencias o letras.” (Velázquez, 1992:31).

Antonio caso y Lombardo Toledano establecieron en sus propios periodos al frente de la ENP modificaciones tendientes a recuperar los acuerdos de 1922 y consolidar el nivel como preuniversitario o propedéutico. Sin embargo, para 1956 y tras las quejas de los profesores de escuelas superiores y

facultades sobre la mala preparación de los alumnos egresados de la ENP se atribuyó tal fenómeno al gran número de materias optativas o el relajamiento en la disciplina y los métodos de enseñanza, para modificar según esos criterios plan de estudios, cuando menos dos ocasiones más. No sólo hubo una preocupación por definir los métodos y contenidos de la educación.

“La creación de la ENP fue solamente la invitación que la Ciudad e México hizo a la República para que dentro de su territorio se fundasen instituciones análogas a ella; desde entonces las provincias han resuelto como la capital, la enseñanza de las ciencias y las letras a los futuros directores del país. Las preparatorias de los estados siempre han seguido ora de cerca ora de lejos las orientaciones de la ENP, porque han comprendido con exactitud que la categoría de la capital de la República implica siempre sobre el resto del país, una superioridad en punto de los elementos para realizar cumplidamente una tarea difícil, como es toda obra seria de cultura” (Espinoso, 1982:79).

Estas palabras reflejan sobradamente el carácter centralista de la educación durante gran parte de nuestra historia educativa y lo que hasta por lo menos la primera mitad del siglo XX ha ocurrido como lo muestran los datos que se asientan en esta investigación.

En 1950, únicamente 167 de cada 100 mil estudiantes pertenecían a la matrícula de educación media superior. La educación media superior propedéutica se institucionalizó y consolidó en el Sistema Educativo Mexicano con un sesgo elitista (Zorrilla, 2008:137) *“para 1960, la tasa de escolaridad de la educación secundaria era de 9%, del total de la cohorte, y para EMS aún menos...”* y sólo existían 29 centros de atención o instituciones en todo el país.⁷ Hasta mediados del siglo XX el bachillerato y los estudios superiores públicos, tanto en México como en América Latina, se caracterizaron tanto por formar a las élites de cada país como por reproducirles. Después de los años 60’s se registra en México una explosión demográfica incontenible, la educación crece, como adelante se explica, en un afán democratizador bajo el auspicio de las diferentes instancias gubernamentales.

Es después del año 1968, quizá por influencia de él y en el marco de las nuevas necesidades del México urbano en el que el sector medio de la sociedad demanda mayores oportunidades de educación, que las instituciones de educación media propedéutica se incrementan en número y se diversifican en planes y objetivos, tal es el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Colegio de Bachilleres. El CCH, nace como un proyecto que abandona la visión cientificista de la formación preuniversitaria, por decisión del Consejo Universitario el 26 de enero de 1971, esta institución permite la reflexión y el cuestionamiento del conocimiento, al tiempo que estimula las propuestas en el área social y humanística (Velázquez, 1992) –sucesos ausentes en el sistema de la Escuela Nacional Preparatoria, pese a sus reformas–; su objetivo es ofrecer una educación formativa e interdisciplinaria con especial atención a los métodos de la ciencia más que al conocimiento científico mismo. Por otra parte, la necesidad de satisfacer la demanda de educación a nivel, no sólo metropolitano sino nacional hacen que un nuevo sistema de bachillerato sea creado por decreto presidencial el 19 de septiembre de 1973, el Colegio de Bachilleres (Covo, 1985 y Zorrilla, 2008).

⁷ Dato citado por Zorrilla de la OCDE, 1997:111 y de Levy,1995: 32-52

Entre los años 1950 y 2000 la matrícula de las instituciones de EMS se multiplicó cerca de 100 veces. Creció la oferta educativa pero la educación que en muchas de las instituciones creadas se ofrecía carecía de rumbo definido, las problemáticas fueron avasallantes y muchas de ellas persisten: indisciplina, deserción, planta docente habilitada de manera emergente, falta de comunicación entre directivos, alumnos y docentes, problemas gremiales, sectarismo, porrismo, corrupción, desvío de los recursos (Cevallos, 1962; Espinosa, 1979 y Castrejón, 1985 y 2008).

1.1.3. LA CONSOLIDACIÓN DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR COMO TÉCNICO.

Aunque las escuelas de carácter técnico tengan su origen en la colonia y hayan permanecido con ciertas variaciones en el siglo XIX, fue hasta el presente siglo que consolida su trascendencia y en momentos preeminencia con respecto a otras escuelas del nivel. No cabe duda que las situaciones del contexto mundial han influido sobre los cambios adoptados en nuestro sistema educativo; la creciente industrialización mundial, el auge de las tecnologías y su aplicación en la vida colectiva, se reflejaron en las necesidades educativas. La introducción de la misma tecnología en la explotación de los recursos naturales y la transformación de los mismos provocaron la necesidad de formación de mano de obra calificada para el manejo de las máquinas, y la eficientización de explotación y aprovechamiento de los recursos naturales.

Latapí (1988), considera que fue hasta el periodo cardenista, donde se consolida el proyecto técnico en educación medio superior⁸, ello ocurre con la fundación del Instituto Politécnico Nacional en 1937. *“Sus antecedentes inmediatos se encuentran en el periodo callista, cuyo énfasis en la política de industrialización se vio reflejado en el impulso dado por Narciso Bassols a las ramas técnicas del sistema educativo. La prioridad a la enseñanza técnica se entrelaza de hecho con la ubicación del trabajo productivo que acentuara el proyecto socialista; en el orden de la política inmediata influyó en su nacimiento y consolidación la posición que la Universidad para las innovaciones educativas de Calles y Cárdenas; el IPN se concibió originalmente como una alternativa de educación postsecundaria para la clase trabajadora.”*

El IPN, se creó inicialmente como dependiente de la Secretaría de Educación Pública, contemplaba la formación profesional tecnológica e incorporaba escuelas prevocacionales y vocacionales (con carácter de bachilleratos técnicos, clasificación en la que aún se conservan). La formación técnica tuvo auge por la urgencia de industrializar al país, lo que implicó la necesidad de técnicos y profesionales competentes; la explotación petrolera –recientemente nacionalizada–, la industria de la construcción, la producción de energéticos y el ramo de las comunicaciones alojaron a las primeras generaciones politécnicas. Además, la convicción de que la técnica eficientaría la productividad en todos los campos y la reestructuración de la tenencia de la tierra, con un favorecido impulso al agro, justificó la preparación de técnicos agropecuarios.

⁸ Latapí, 1988 en su ensayo “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, argumenta que durante el siglo XX dentro del Sistema Educativo Nacional se puede distinguir cinco proyectos sobrepuestos: el original de Vasconcelos (1921), el socialista (1934-1946), el tecnológico (1928, el de “la escuela de unidad nacional” (1934-1958) y el modernizador (dominante en la década de los años 90).

Lázaro Cárdenas resume la gestión educativa sobre educación técnica, de su periodo de la siguiente manera:

“No sólo se ensancha la acción del ramo en ese sentido sino que se acentúa la tendencia prevocacional creando al efecto los medios de realización favorables (...). De esta manera los alumnos obtienen la preparación técnica que los capacita para la transformación y utilización de los recursos naturales, incorporándolos así en el progreso económico industrial del aprender artes y oficios, estudia carreras profesionales y subprofesionales, se capacita técnica y biológicamente para intervenir en el proceso de producción y se forman especialistas en diversas ramas de la investigación científica y técnica llamados a impulsar la economía del país mediante una explotación metódica de nuestra riqueza potencial.” (Cárdenas, 1940:313-319).

Guevara Niebla (1985) expone, al referirse a este periodo que la escuela fue el instrumento de apoyo para las transformaciones. La organización de las masas trabajadoras, la reforma agraria, la nacionalización de ferrocarriles y la industria petrolera, la creación de empresas estatales en energéticos, minería y otros campos, la organización colectiva de ejidos, la reorganización política del país que supuso la creación del PRM, el desarrollo de grandes obras de infraestructura y los avances de la industria, éstos y otros cambios que se realizaron entonces modificaron radicalmente la estructura y la imagen de la sociedad mexicana y tuvieron un sentido nacionalista y popular.

Acompañaron al politécnico en su tarea la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Nacional de agricultura, integrados todos, en el Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación científica en 1935. Todas estas Instituciones impulsaron la formación técnica, bajo la concepción pedagógica que acentúa la vinculación de la enseñanza con el trabajo y destaca los valores formativos de éste. Cabe citar el señalamiento hecho por Mayer (1984) en el sentido de que ante la negativa de la universidad en participar en el proyecto de educación socialista en 1934, Cárdenas impulsa la educación rural en detrimento de la educación superior universitaria, cuyo subsidio es reducido drásticamente.

El modelo de educación técnica impulsado por Cárdenas, por sus peligros de interpretación dentro de la educación socialista, vio disminuido su apoyo después de 1942, cuando nuevamente la creación de universidades y el impulso a la formación universitaria ocurre en contrapeso. Hasta 1940, el sistema educativo mexicano se había consolidado bajo el control estatal, la educación como un derecho de todos los mexicanos y al mismo tiempo un factor de *unidad nacional*. A decir de O. Fuentes Molinar el sistema escolar respondía: *“...al impacto de la urbanización, al crecimiento de la industria sustitutiva de importaciones a la adquisición franca de patrones de consumo avanzado por un sector de la población, a la extensión y diversificación de aparato estatal y a un cierto tipo de modernización de la cultura y la ideología”* (Fuentes, 1979:232).

De 1940 a 1960 las universidades pasan de 7 a 22 además de una serie de institutos regionales, con ello la educación media superior entra en su fase de masificación.

Pero la base de todo el sistema de enseñanza técnica en México sería la Escuela Preparatoria Técnica, anterior al politécnico cuyos estudios constaban de 4 años (Castrejón, 1982). Marcando una diferencia, la educación técnica se distinguía de la preuniversitaria por su carácter eminentemente práctico. Las

principales materias eran: Matemáticas, Mecánica, Física, Dibujo y trabajos tanto en laboratorios como en talleres. Para 1932 se establecen dos escuelas la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) y la Escuela Superior de Construcción. La educación técnica constituía para la población en busca de ascenso social, la posibilidad de cursar en poco tiempo ciertas carreras de utilidad social y lucrativa.

El sistema de Educación Técnica Mexicano para los años 40's, se dividía en tres ciclos: prevocacional, profesional y de posgrado. Los estudios prevocacionales (el equivalente al nivel de secundaria) constaban de dos años y procuraban encaminar a los alumnos hacia las carreras que convinieran a sus intereses con una fuerte vinculación con las necesidades de la comunidad; a partir de 1940, su duración se modificó a tres años y para 1969 éstas dejaron de pertenecer al Politécnico Nacional incorporándose a la Dirección General de Segunda enseñanza.

Castrejón (1982) en un abundante estudio que coordina por encargo de las instancias responsables del financiamiento de educación en México, y la programación de los de servicios, destaca la ausencia de documentos jurídicos que permitan reconstruir la historia de la educación en el IPN, pero afirma que fue modelo para la educación técnica en el país, sobre todo para los Centros Tecnológicos Regionales, las Escuelas Prevocacionales e Industriales y las Escuela Preparatorias por Cooperación (éstas últimas creadas por acuerdo presidencial en 1940, habiéndose multiplicado a 30 para 18 años más tarde).

La masificación de la educación en todos sus niveles, incluyendo al nivel medio superior para las áreas urbanas, de ninguna manera representó la democratización de la escuela ni la pérdida de su función selectiva, pues paralelamente a la masificación se han desarrollado mecanismos que permiten al sistema escolar conservar su capacidad para ubicar a la población en el esquema de la división del trabajo, según las necesidades de la élite en el poder. Para finales de la década de los años 70's, *"Los egresados de los ciclos de enseñanza media ingresan a la fuerza de trabajo en la industria moderna y en una amplia gama de servicios de administración y de comercio, en un mercado ocupacional con grandes variaciones de estabilidad y estratificación"* (Fuentes, 1979:236). Sin embargo, este grupo ocupacional en el que en menor proporción encuentra trabajo (47%), ya por falta de empleos o porque los existentes no corresponden a las expectativas formada en la escuela. Pese al crecimiento de la educación media superior, los estudios universitarios funcionaban aún como atributos de las clases dominantes y quienes estaban ligados a ellas como servidores públicos privilegiados. La educación promovida por el estado como fuente de movilidad social⁹, demuestra su carácter selectivo, en tanto que se observa que cerca del 20% de quienes habían pasado por la Universidad tenían en 1975 ingresos iguales o menores a la medida nacional (Guevara, 1977).

Existen varios estudios sobre el crecimiento educativo de la década de los años 70's que al mismo tiempo muestra como la expansión del sistema educativo no logra ser eficiente dados los altos índices de deserción (Fuentes, 1979; Covo, 1985; Guevara, 1997; Castrejón, 1998; Velázquez, 2004; Martínez, 2007; SEP, 2007 y Ortiz, 2008). A pesar de ello la expansión del sistema de educación media superior técnica sigue su camino, para 1979 se crea el Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP), opción que ofrecía en su origen capacitación técnica terminal, y para el que la vinculación con el sector productivo y de servicio le valió incluso el apoyo económico, y la definición y actualización de sus planes de estudio.

⁹ Recordamos aquí el análisis que sobre la educación en América Latina realiza Adriana Puiggrós y los estudios de Latapí sobre el sexenio de Echeverría.

El modelo de educación media superior como técnica, sustentada en criterios racionalistas¹⁰, detecta profundas diferencias con el modelo positivista de la educación preuniversitaria que describimos en el apartado anterior entre ellas podemos citar:

- El afán humanista de la educación preuniversitaria, que pugna por la formación del hombre culto, con conocimientos básicos en todas las ciencias; se contrapone a la especificidad de conocimientos que se brindan en las escuelas técnicas.
- El criticismo derivado de la formación humanista, se rompe en las instituciones técnicas que proponen y fomentan el adiestramiento en tareas prácticas. De hecho ésta ha sido considerada como una de las causas por las que en los años 70's será mayormente impulsada por el estado la educación técnica con la creación de diversas instituciones y subsistemas.

Castrejón (1982) revela que para 1981 había en el país 168 escuelas públicas de carácter técnico con 55,000 alumnos, la consolidación de la modalidad había ocurrido.

1.2. LA EDUCACION MEDIA HOY

Nos remitiremos ahora a precisar las necesidades y circunstancias de la educación media superior actualmente, coincidiendo para ello con lo que Latapí ha llamado proyecto modernizador (Latapí, 1988) deteniéndonos en las instituciones de carácter propedéutico como objeto de investigación. Los datos estadísticos se citan sólo con el propósito de dimensionar al Bachillerato y su importancia en nuestro actual hacer educativo.

Del crecimiento de las demandas educativas en México, la diversificación en la composición poblacional urbano-rural¹¹ y las profundas críticas al sistema educativo durante la década de los años 60's, surge el proyecto modernizador.

1.2.1. PROYECTO MODERNIZADOR

El proyecto modernizador comienza a dibujarse durante las presidencias de Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo, con la amplia reforma a la educación básica *Educación para todos*, continuada por Miguel de la Madrid Hurtado en su *Revolución educativa* y se culmina en el periodo salinista con el *Acuerdo Nacional*

¹⁰ Guevara Niebla (1997:21), transcribe la definición que de escuela racionalista da José de la Luz Mena. "El sistema escolar debe tener como base la libertad, para lo cual, el niño debe actuar en el taller, la granja, la fábrica el laboratorio; el maestro debe ser excitador de la investigación educativa que conduce a una educación racional; por la libertad y el interés del trabajo el niño transformará su egoísmo en amor a su familia, a su raza y a la humanidad y será un factor de progreso".

¹¹ Si al final de la revolución mexicana la población concentrada en las zonas rurales, el flujo migratorio hacia las ciudades en busca de mejores condiciones de vida provocó el rápido crecimiento de las ciudades. Según Raymond Vernon (1989) entre 1910 y 1940, la población total del país creció 30%, pero la de las áreas urbanas aumentó en un 56% (las de Guadalajara y Monterrey se duplicaron, en tanto que la Cd. De México casi se triplicó) y la mitad de la población del país vivió en zonas urbanas en 1960.

para la Modernización Educativa. En el presente apartado explicaremos las condiciones sociales y económicas en las que se circunscribe dicho proyecto, sus acciones sustantivas y los fines que se persiguen.

En 1970, Luis Echeverría, ante la demanda creciente de espacios educativos, la necesidad de conciliar con las instituciones –universitarias y preuniversitarias– y con la presión social por los eventos de 1968, intentó revitalizar y modernizar científica y pedagógica, era la vía para lograr una cultura social más racional, que proveería de elementos para la eficientización en muchos campos del quehacer nacional, promovió nuevas leyes y programas que han sido calificados como retóricos pro sus exiguos logros. La educación media durante su sexenio, se vio imbuida en un *economicismo pragmático* (Fuentes, 1979:236). Se sostuvo que desde la secundaria la escuela debía capacitar para el trabajo y se culpó a la educación superior (la universidad masificada) de la frustración de los jóvenes, por ello se impulsó la educación técnica, con una concepción estrecha de ella hacia el adiestramiento. El impulso a la educación técnica (terminal y bivalente) pretendía desestimular la creciente demanda de la población juvenil hacia las Instituciones de educación superior, críticas del sistema y sin capacidad estructural para admitir a los demandantes, el impulso a la educación técnica caía en la falta que conjuraba resolver y no había puestos de trabajo para las gruesas filas de técnicos.

Rodríguez (1985) hace un recuento de los principales cambios dentro del sistema educativo entre los años 1970–1980, resume que el proceso de la reforma de Echeverría centró su atención en:

- Ampliar y diversificar la cobertura escolar, al intentar captar grupos tradicionalmente marginados de la educación mediante proyectos con salidas terminales e intermedias, de sistemas abiertos y extraescolares y de políticas de capacitación y entrenamiento técnico de la fuerza laboral.
- La actualización e innovación curricular, en tanto que promovió el cambio de métodos, contenidos educativos, la innovación de las estructuras educativas en el nivel medio superior y sobre todo enfatizar el carácter formativo de la enseñanza y su tarea socializadora.
- La educación jurídica y administrativa de la organización escolar, promulgando la Ley Federal de Educación (1973) y las reglamentaciones necesarias para transformar las Escuelas Vocacionales del IPN en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971.

Los cambios en las vocacionales, consistieron en añadir un año a ese ciclo de estudios, con lo que se amplía a tres años de duración, además se transforma en polivalentes (lo que llamamos arriba bivalentes), con la característica peculiar de ofrecer: *“...capacitación técnica que permite el egreso lateral en distintos momentos del ciclo, ya que cada dos semestres concede un crédito técnico; al término del ciclo y cumplidos especializado. Al mismo tiempo de brindar capacitación técnica ofrecen estudios en los bachilleratos de ciencias de la ingeniería y físico-matemáticas, ciencias médico-biológicas y ciencias administrativas y sociales, todos ellos de carácter propedéutico para los estudios superiores.”* (Rodríguez, 1985:31).

Los CECYTS han extendido sus servicios a los estados bajo la dirección de la SEP y los gobiernos de los estados, incrementando su cobertura y desagregándose del control exclusivo del IPN.

Por otro lado, la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la Universidad Nacional Autónoma de México, pretende ser una Institución alternativa al sistema preparatorio de la misma UNAM, ofrecer

como alternativa al modelo enciclopedista una educación humanista, formativa e interdisciplinaria. Objetivos similares se buscaron en la creación del Colegio de Bachilleres (Mendoza, 1975), mismo que además contó con un sistema abierto de enseñanza.

En 1978, se crea un subsistema más en el amplio espectro de las Instituciones de educación media superior, El Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (CONALEP)¹², opción postsecundaria que ofrece una alternativa de preparación media superior Terminal, una característica que lo distingue de otros subsistemas en su vinculación a los centros productivos y de servicios. El crecimiento de esta Institución en planteles, cobertura y difusión de sus servicios ha sido notable y de alcances nacionales, el número de carreras que se imparten en él asciende a 42. La crítica fundamental es que ha servido como contenedor de un importante sector que exige su incorporación a la población económicamente activa y que las posibilidades de capacitación que ofrece son exiguas, pues sus egresados no cuentan con la preparación suficiente para desempeñarse como técnicos calificados por lo que se contratan como obreros en los diversos sectores, es hasta hace seis años, se adosan a su currícula una serie de materias optativas que convierten los estudios en él realizados en propedéuticos.

Para Guevara Niebla, en el razonamiento oficial, este proyecto (el del impulso a la multiplicación de subsistema educativos en el nivel medio superior) no sólo permite desahogar la presión sobre el ingreso a la universidad, a la cual se califica como ‘explosiva’, sino que cumple otros dos objetivos: crea las agencias para la formación de cuadros intermedios que supuestamente requiere el crecimiento económico y abre opciones a una acción de largo plazo que separe la enseñanza media superior de la universidad –o cuando menos la reduzca significativamente- absorbiéndola en organismos descentralizados de estructura fuertemente vertical, ya sea propedéuticos (Colegio de Bachilleres) o terminales, tal es el caso de el CONALEP.

En las décadas de los años 70’s y los años 80’s, además del fuerte impulso a la educación media superior por la multiplicación de Instituciones, cuya principal demanda se centró en la ciudad de México y el área metropolitana, en los estados se impulsó la creación de Institutos tecnológicos regionales e Institutos tecnológicos agropecuarios y pesqueros. Para dar más claridad al citado crecimiento del nivel medio superior presentamos los siguientes datos (ver cuadro 3). Destaca la expansión de la matrícula en lo que

¹² Fue creado por decreto presidencial como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios. En 1993 el decreto se reforma para abrir las expectativas en materia de capacitación laboral, vinculación intersectorial, apoyo comunitario y asesoría y asistencia tecnológicas a las empresas. En el 2003, se llevó a cabo una nueva Reforma Académica, con la cual se innova y consolida la metodología de la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas (ECBCC). Para ello, incorpora el concepto de competencias contextualizadas, como metodología del aprendizaje, en el que las competencias laborales y profesionales se complementan con competencias básicas y competencias clave que refuerzan la formación tecnológica y fortalecen la formación científica y humanística de los educandos. Actualmente es una Institución federalizada, constituida por una unidad central que norma y coordina al sistema; 30 Colegios Estatales; una Unidad de Operación Desconcentrada en el DF y la Representación del Estado de Oaxaca. Esta estructura hace posible la operación de los servicios en 273 planteles distribuidos en las principales ciudades y zonas industriales del país y ocho Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos (CAST). http://www.conalep.edu.mx/wb2/Conalep/Cona_1_QUE_es_el_Conalep.

va de la década de los años 60's a los 70's. Para 1970 se había incrementado la matrícula en 782% con respecto a la década anterior, así mismo, para 1980 se registra un incremento del 278% en la matrícula con respecto a 1970.

Cuadro 3

INCREMENTO DE LA MATRÍCULA DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR NACIONAL POR DÉCADA							
AÑO	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
INSCRIPCION TOTAL NACIONAL	10,109	17,694	31,682	279,495	1 057 744	1,721,626	2,572,655
CRECIMIENTO CON RESPECTO AL ANTERIOR	-	75%	79%	782%	278%	62%	49%

Fuente: Construido con datos citados por Rodríguez Gómez y Anuario estadístico del Estado de México 1998.

Pero, si la virtud más vista de la educación fue su expansión (véase también el cuadro 4 donde se desglosa el crecimiento del nivel en los últimos 30 años), le acompañan a este atributo fallas que hoy día buscan una solución: la eficiencia terminal en el ciclo de educación media superior es el más bajo de todos los ciclos educativos, incluso el superior, entre 1970 y 1980 el promedio de eficiencia fue de un 48%, es decir menos de la mitad de la inscripción inicial logra graduarse en el bachillerato, sus servicios se centralizan en las grandes ciudades, sobre todo en la ciudad de México y el área metropolitana, los profesores carecen en su mayoría de formación pedagógica, por lo que los sistemas de enseñanza y aprendizaje son ineficientes cuestión que atañe tanto en la deserción, como en los índices de reprobación y la preparación académica de aquellos alumnos se logran graduarse (Zorrilla, 2008; INEGI,1992,1995,2000,2005 y 2007).

La Revolución Educativa del presidente Miguel de la Madrid, continuó con la política de fomento a la educación media superior, como puede observarse en el cuadro 4; sin embargo Guevara Niebla, Muñoz Izquierdo, Arizmendi y Romo en el documento "Un diagnóstico global" publicado por vez primera en 1992, refieren que:

"Para 1987 se calculaba que el 74% de los egresados de secundaria se veían obligados a incorporarse al mercado de trabajo una vez concluidos sus estudios de secundaria, al desertar de la preparatoria o al concluirla (...) al bachillerato se le ha atribuido la función de regular la demanda de la educación superior y de orientar el alumno hacia las especialidades profesionales. Pero no hay en la educación media un adecuado sistema de orientación vocacional que en efecto regule la matrícula (...) conforme a los requerimientos del mercado nacional" (Guevara, 1997:50).

Con el estudio anterior los autores nos proponen pensar en las causas de la reiterada demanda de bachillerato propedéutico por sobre el terminal.

A continuación se presentan una serie de documentos emitidos durante el gobierno del presidente De la Madrid, por considerar que fueron reflexiones de carácter nacional que tuvieron un impacto especial en el Estado de México, además de una síntesis breve de los cambios educativos en los dos últimos periodos presidenciales.

Cuadro 4 .

INCREMENTO DE LA MATRÍCULA DEL BACHILLERATO A NIVEL NACIONAL POR CICLO				
CICLO ESCOLAR	INSCRIPCIÓN TOTAL	INSCRIPCIÓN PROFESIONAL MEDIO	INSCRIPCIÓN BACHILLERATO	% DEL BACHILLERATO CON RESPETO AL TOTAL
76-77	16 444 632	81 061	670 129	4.55%
77-78	17 427 105	82 184	748 498	4.29%
79-79	18 879 268	86 694	869 298	4.60%
79-80	20 144 563	97 270	942 926	4.68%
80-81	21 464 621	122 391	1 057 744	4.925%
81-82	22 673 373	220 800	1 142 895	5.045%
82-83	23 682 880	301 553	1 233 881	5.16%
83-84	24 455 319	316 619	1 310 899	5.36%
84-85	24 756 127	317 061	1 427 822	5.76%
85-86	25 253 797	359 130	1 538 106	6.09%
86-87	25 436 729	408 684	1 527 393	6.00%
87-88	25 444 653	426 170	1 586 098	6.23%
88-89	25 447 623	427 686	1 642 785	6.45%
89-90	25 210 320	413 481	1 678 439	6.65%
90-91	25 091 966	378 894	1 721 626	6.86%
91-92	25 215 741	410 900	1 725 294	6.84%
92-93	25 374 066	410 205	1 767 020	6.96%
93-94	25 794 587	406 479	1 837 655	7.12%
94-95	25 924 147	407 079	1 939 398	7.46%
95-96	26 452 246	387 987	2 050 689	7.75%
96-97	26 916 541	383 760	2 222 339	8.25%
97-98	27 330 660	395 624	2 337 750	8.55%
98-99	27 772 403	384 178	2 303 924	8.29%
99-00	28 223 856	366 290	2 489 904	8.82%
00-01	28 569 473	346 841	2 572 655	9.00%
01-02	29 023 459	350 427	2 725 208	9.38%
02-03	29 685 227	351 666	2 899 073	9.76%
03-04	30 070 918	349 302	3 049 304	10.14%
04-05	30 566 847	355 893	3 173 823	10.38%
05-06	31 085 098	348 633	3 287 620	10.57%

Fuente: Construido con datos de los Anuarios estadístico de los Estados Unidos Mexicanos publicados por INEGI de los años 1998 al 2007.

1.2.2. LOS ACUERDOS DE COCOYOC Y LA REFORMA DE 1982.

Del 10 al 12 de marzo de 1982, por iniciativa de la SEP se realizó en Cocoyoc, Morelos un Congreso de Educación en el que se exponía la necesidad de unificar, en duración, planificación y concepción de bachillerato en el país; pues como se ha expuesto, la variedad en contenidos, propósitos e incluso duración de la educación media superior en México, además de la nula comunicación entre los sistemas y subsistemas de la misma, hacían de ella un nivel sin organización, informe y contradictorio. Las conclusiones y recomendaciones del Congreso de Cocoyoc, fueron fundamentales para la reforma de la educación media básica en la República Mexicana, de éstas se derivaría la legislación correspondiente y podemos resumirlas como sigue:

- Se considera necesaria la comunicación entre las instituciones responsables de ofrecer los servicios de bachillerato, pues de la discusión y la socialización de las problemáticas y su discusión en foros derivaran investigaciones y soluciones que den luz a problemas generales del nivel.
- En Congreso consideró que el bachillerato constituye una fase de la educación de carácter esencialmente formativo, que debe ser integral y no únicamente propedéutica. De las discusiones se concluyó que no existía una definición para el bachillerato, pues en tanto que algunos lo consideraban el nivel que le sigue a la formación media, otros lo consideraban el antecedente a la educación superior; ambas consideraciones desconocían la naturaleza y los propósitos de la formación en el nivel; se determinó, entonces, la necesidad de reconocer al bachillerato como un ciclo de objetivos y personalidad propios, para un grupo de edades en el que los conocimientos den una visión universal, al mismo tiempo que se correlacionen con la realidad del país y de cada región.
- Se consideró como acuerdo que la finalidad esencial del bachillerato fuera generar en el joven el desarrollo de su primera síntesis personal y social, que le permitiera el acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de la sociedad y de su tiempo, así como una posible incorporación al trabajo productivo.
- El criterio político presente en la educación de la unidad nacional y el paralelo reconocimiento de la diversidad cultural de las regiones de nuestro país, derivó en la propuesta de la inserción de un tronco común en todos los estudios de bachillerato. Entendiendo el tronco común como el universo de lo básico, el punto de partida para desarrollar en el estudiante una cultura integral que le proporcione conocimientos y herramientas metodológicas necesarias. Consecuentemente se emitió el acuerdo No. 71 de la SEP.
- Consideró que el perfil del bachiller debía comprender:
 - a) El uso de los conocimientos generales en la definición de los intereses vocacionales.
 - b) El manejo de las herramientas en la confrontación de la realidad.
 - c) El valorar la experiencia personal y comunitaria para propiciar el progreso integral.
 - d) El participar en forma creativa en todos los ámbitos.
 - e) Desarrollar la habilidad del uso del lenguaje oral y escrito, así como el simbólico.
- La necesidad de diseñar planes específicos para el bachillerato.
- Recomendaciones para revisar los procesos de evaluación y admisión.

-
- Que todas las instituciones que impartirán bachillerato en el país adoptaran un plan de tres años, para que a partir de 1984 se obtuviera la unificación de estudios y no se reconocieran aquellos realizados en lapsos menores (ANUIES, 1982).

Dos meses después del Congreso, la SEP, emitió el Acuerdo No. 71 en el que se establecían las bases legales para la unificación de los programas del bachillerato, según las recomendaciones de Cocoyoc, se puede sintetizar el contenido de dicho documento de la siguiente manera (SEP, 1982):

- a) El bachillerato deberá realizarse en un lapso de tres años escolarizados.
- b) El plan de estudios se integró por un tronco común y un ciclo propedéutico.
- c) Se determinaron cinco áreas para la composición del tronco común, a saber: lenguaje y comunicación, matemáticas, metodología, ciencias naturales e historia social; así mismo se determinaron las materias correspondientes a las áreas, el número de cursos y el número de horas mínimas de cada una de ellas.
- d) El área propedéutica se integraría con una serie de asignaturas obligatorias y optativas con relación directa al ciclo de educación superior, que respondieran a los intereses del educando y a los objetivos de las instituciones según su ubicación en las diversas regiones del país.
- e) Las materias del tronco común serían impartida en los primeros cuatro semestres del tronco común, su ubicación y carga horaria se dejaba al ajuste con las necesidades de las regiones y subsistemas.

El acuerdo establecía su ejecución a partir del ciclo 1982-1983, y sentaba las bases legales para la unificación del bachillerato como ciclo de educación media superior con características y requerimientos explícitos.

Para septiembre del mismo año la SEP, complementó lo que considera legislación necesaria para el buen funcionamiento del bachillerato y emitió el Acuerdo No. 77, en el se establecía como responsabilidad de la propia Secretaría la expedición de los programas maestros del bachillerato y los procedimientos de evaluación correspondientes. Cada institución educativa estructuraría los contenidos y determinaría los métodos de enseñanza-aprendizaje, de conformidad con los respectivos programas maestros aprobados y de acuerdo con las diversas modalidades de bachillerato que se autoriza impartir. A pesar de que reiteraba que dichos programas entrarían en vigor a partir del ciclo escolar 1982-1983 ello no fue posible en la totalidad de los casos (vgr. los bachilleratos del Estado de México), donde se implementaron hasta el ciclo escolar 1985-1986, con tres años de retraso (SEP, 1982y 1984).

Como puede observarse, los debates del Congreso se entretajan con argumentos contradictorios, por un lado se pretende dar personalidad nacional a las instituciones del nivel medio superior, por otro respetar las particularidades de las regiones y la población que a ellas acuden; atender a un diseño curricular con bases comunes y en contraparte, respetar las particularidades de formación que las fuerzas productivas y de formación profesional e institucional reclaman. Ello ha derivado en la indefinición de las instituciones que nacieron con la explosión del nivel medio superior después de los años setentas. Como resultado el maestro no sabe qué, para qué y para quién formar y el alumno no se sabe para qué ir a la prepa.

En 1989 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) constituyó una red de apoyo e intercambio en materia de formación de personal académico de la zona centro y otro de evaluación curricular del Bachillerato universitario, como acciones para afrontar la problemática de preparación a los docentes, criterios metodológicos y establecer pautas de egreso por criterios de evaluación; a dichos programas se sumaron las universidades de algunos estados: Colima, México, Morelos, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo y Querétaro y otras instituciones autónomas. El grupo organizó seminarios y reuniones regionales, pero sus avances fueron más políticos que curriculares (Ortiz, 2008).

1.2.3. EL BACHILLERATO EN EL MARCO DEL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA.

La denominada Modernización Educativa, fue el proyecto educativo sexenal que Carlos Salinas de Gortari implementó.

Desde la década de los años sesentas, los anuncios de “reforma educativa” se repitieron; pero sólo en tres momentos hubo cambios sustanciales: el Plan de Once Años (1959-1964), la “reforma educativa” de 1970-1976 y la “modernización educativa” del periodo salinista (SEP-SNTE-Gobiernos Estatales, 1992; SEP, 1991). Para inicios de la década de los años noventa la expansión acelerada de la educación parecía alcanzar un sueño revolucionario: educación para todos, pero le acompañaba la baja en la calidad de todos los niveles. El gobierno salinista fundamenta su reforma en el reconocimiento de que la expansión espectacular del conocimiento, requería cambios educativos.

La reforma de la década de los años setenta -que se plasmó en la ley de educación de 1974, que promovía un cambio de métodos de enseñanza destinado a desplazar el memorístico y preparar a los niños para un proceso permanente de aprendizaje; que pretendía entrenarlos para inquirir e investigar, procesar la información y responder a problemas variados, si bien había significado un cambio fundamental en las concepciones y prácticas pedagógicas tradicionales y contribuido sustancialmente a ampliar la educación media para que no sólo fuera preparación para entrar a instituciones superiores; sino que proveyera alternativas terminales (agrícolas o técnicas) que posibilitaran la incorporación al trabajo, no había sido capaz de caminar hacia la “calidad” del servicio.

Las características de la ciencia y la tecnología, los requerimientos de la industria y con ello del mercado de trabajo hacían que los contenidos del sistema educativo fueran obsoletos e ineficiente para enfrentar los retos del desarrollo económico. *“Todas las reformas se emprendieron sin diagnósticos y sin la experimentación y evaluación adecuadas ante la bendita prisa de aplicarla en el término de un sexenio presidencial, lo que le resta la solidez que la importancia de la educación amerita, amén de implicar el abandono de excelentes ideas y de sustituir grupos de trabajo eficientes y calificados por otros improvisados que volvieron a partir de cero”* (Vázquez, 2000: 4).

Tras casi un siglo de nacionalismo revolucionario el nivel de analfabetismo alcanzaba 68% para 1921 (fecha en que se crea la Secretaría de Educación Pública), se disminuía a 46% en 1940, y se había reducido a 12% en 1990 (SEP, 1992). Ya había educación, habría que modificarle para responder a los

“tiempos modernos” por lo que los temas educativo y de la difusión de la cultura estuvieron presentes en la campaña presidencial de 1988 y, por supuesto, se anunciaron reformas. Se reconoció que el cambio en educación era inevitable y exigido por las transformaciones mundiales para que una nación en vías de desarrollo pudiera *“competir y avanzar en sus intereses, anticipando las nuevas realidades”*.

Según rezaba el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANAMEB) de 1992: *“mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo es imperativo para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país”* (SEP, 1992).

Se consideraba fundamental estimular la educación y la investigación de alto rango para mejorar el ejercicio de la ciencia y la tecnología y evitar la dependencia del exterior, pero las exigencias del Banco Mundial aseguraron que la educación básica se convertiría en prioridad para el desarrollo. Por tanto, la agenda de “modernización” de la educación fijó como objetivos: mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

Durante la campaña presidencial del entonces candidato presidencial Carlos Salinas de Gortari, se organizaron foros sobre “reformas educativas”; el requerimiento reiterado fue remover al poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), obstáculo insalvable para poder aplicar la descentralización de la educación que se venía prometiéndose¹³.

Entre las metas se repetía la eliminación del aprendizaje memorístico, actualización de contenidos y métodos de la enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y el reentrenamiento de los que estaban en servicio. Una novedad estaba en involucrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los padres de familia, maestros y otros grupos sociales.

Con participación de expertos de la UNESCO, maestros del SNTE y del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) se publicó el documento titulado Hacia un nuevo modelo pedagógico, que anunciaba la reformulación del “marco teórico conceptual” de la educación mexicana. En éste se fijaban “los perfiles de desempeño”, es decir conocimientos, habilidades y valores que un alumno debía tener al entrar y salir de cada uno de los sectores de la educación básica, lo que iba a servir de base para elaborar los nuevos programas de estudio. Con retardo se puso en práctica la descentralización administrativa y con la llegada de Ernesto Zedillo a la SEP en enero de 1992, se anunciaron cambios en el proyecto de modernización educativa. Entre ellos estuvo convertir a los ciclos primario y secundario en educación básica y obligatoria y promover una reformulación de los contenidos y materiales educativos, con un aire estadounidense inconfundible: para promover capacidades básicas: el aprendizaje de la lengua, lectura y

¹³ Como parte del paquete de conquista de legitimidad que caracterizó el primer año de la gestión salinista, antes de iniciarse el mes de mayo de 1989 la Presidencia anunció la renuncia de Carlos Jongitud Barrios, cacique del magisterio durante 17 años y la elección de Elba Esther Gordillo (maestra formada junto al viejo dirigente) para sustituirlo. La maestra Gordillo al frente del SNTE no tardó en desplazar al grupo Vanguardia Revolucionaria que respondía a su antecesor. Sin embargo, el propósito solícito de impedir que el Sindicato continuara siendo una barrera para mejorar la calidad de la educación no se cumplió, sólo se renovó una alianza corporativo-política que para estas fechas camaleónicamente se ha acomodado a los gobiernos de la alternancia.

escritura y las nociones esenciales de matemáticas, conocimientos que, asimilados firmemente, permitirían seguir aprendiendo toda la vida (Zorrilla, 2008).

Finalmente el 18 de mayo de 1992, el SNTE, la SEP y los Gobernadores de los estados, en presencia del presidente Carlos Salinas, firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANAMEB). La SEP quedaba a cargo de la educación en el Distrito Federal y la vigilancia del cumplimiento de las leyes, la transferencia de recursos, se entendió por federalización finalmente, devolver a los estados la autoridad sobre el gasto educativo y la administración de los recursos, manteniendo la Secretaría sólo autoridad sobre los programas financieros y la revisión de materiales didácticos y programas en todo el país. Los propósitos fundamentales que más tarde se desarrollarían como programas específicos se esbozaron como sigue: Lograr que la educación *“extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo XX, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial”* (SEP, 1992)

Para responder al reclamo del magisterio de la pérdida de poder adquisitivo del salario, se concedió un aumento general, pero de acuerdo con la política neoliberal, se estableció un Programa de compensaciones horizontal denominado *carrera magisterial* y un sistema de estímulos para premiar el rendimiento y la actualización magisterial, así como estimular el mejoramiento de su desempeño y preparación¹⁴. El acuerdo constituyó una parte importante en el contenido de la nueva Ley General de Educación Pública promulgada el 13 de julio de 1993, la ley subrayaba la obligatoriedad de las educaciones primaria y secundaria. Dos meses más tarde el 3 de septiembre de 1993 se publica el acuerdo No. 182 para establecer los planes y programas de educación secundaria (SEP, 1993).

La educación técnica, en la que se ponen grandes esperanzas para la modernización de la producción mexicana, alcanzó, en 1994, una matrícula superior al millón de estudiantes (Vázquez, 1994). No obstante, una gran parte de los alumnos carece de una instrucción media que les permita adquirir un entrenamiento sólido, por eso una parte del esfuerzo se ha volcado en capacitación en el lugar de trabajo. A pesar de garantizar muchas veces buenos sueldos, las familias y los estudiantes aspiran hacer carreras universitarias. De esa manera, los bachilleratos bivalentes creados para seguir carreras técnicas o agrícolas, se utilizan como *trampolín* para proseguir las carreras tradicionales.

En los años de la modernización educativa el bachillerato sufre cambios con motivo de las diversas observaciones que organismos internacionales y las exigencias del mercado laboral demandan del nivel. En 1993 se inició una reforma de pretensión nacional para diseñar el *Currículo Básico Nacional* bajo el enfoque de Educación Basada en Competencias (EBC). Los colegios de bachilleres estatales, las escuelas preparatorias particulares incorporadas y las preparatorias federales por cooperación constituyeron el sector inicial de esta transformación bajo la coordinación de la Dirección General de Bachillerato (DGB)

¹⁴ Análogamente se crea un sistema de estímulos para maestros de educación media superior llamado carrera docente.

de la SEP (Tinajero, 1996). Dichos programas contenían tres núcleos de formación: básica, profesional y para el trabajo.

Es también en 1993 cuando los subsistemas de educación: a distancia y abierta reciben un gran impulso dado el crecimiento de la demanda de bachillerato. La Dirección de Sistemas de Educación Abiertos, pasa a formar parte de la Unidad de Enseñanza Media Superior dentro de la DGB, al mismo tiempo el telebachillerato y el bachillerato semiescolarizado también recibieron un fuerte auge y atención desde la DGB de la SEP.

Una característica de los bachilleratos en esta época fue la persistencia en aquellas instituciones dependientes de Universidades del llamado *pase automático* que en realidad hacía funcionar a los bachilleratos como apéndices o extensiones de los servicios en las universidades, el sólo hecho de cursar el bachillerato en una preparatoria dependiente de alguna Universidad o escuela Normal, permitía a sus egresados omitir un examen de selección, mientras que los alumnos certificados en los bachilleratos dependientes de la SEP, los gobiernos de los estados o las instancias particulares (en caso de que estas no pertenecieran a alguna universidad) debían someterse a concurso para acceder a los lugares no ocupados por aquellos que gozaban de *pase automático*.

En 1994 la Benemérita Universidad de Puebla (BUAP) y al Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) entre otras universidades solicitaron a Phillip Coombs un estudio sobre sus sistemas para identificar elementos que les permitieran emprender mejoras en sus servicios, el resultado fue la recomendación de atender aspectos relativos a la calidad entre los que se encontraba una mejora en los procesos de selección de sus alumnos al ingreso y acabar con la práctica del *pase automático* (Zorilla, 2008). Se estableció el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para evaluar los conocimientos de los alumnos al ingreso y egreso tanto para los estudios de educación media superior como para los superiores diseñando EXANI I y EXANI II a semejanza del *Scholastic Aptitud Test* norteamericano. En 1996 se estableció la Comisión Metropolitana de ingreso para la Educación Media Superior (COMIPEMS).

“En febrero de 1996, nueve instituciones educativas que ofrecen programas de educación media superior pública en el Distrito Federal y el Estado de México (22 municipios conurbados) firmaron un convenio de colaboración y, con base en lo acordado convocaron a un concurso de ingreso que modificó significativamente los procesos tradicionalmente seguidos” (COMIPEMS, 2000:3).

Convocatoria única, un solo proceso de registro y un examen de habilidades y conocimientos básicos compartido, fueron los elementos fundamentales; CENEVAL fue asignado por COMIPEMS para el diseño del examen, su calificación, la elaboración de una guía y un libro de ejercicios. Para el año 2000 la UNAM decidió suspender su relación con CENEVAL y examinar con sus propios instrumentos a quienes la seleccionaran como primera opción.

Las instituciones que participaron en la integración de COMIPEMS y decidieron someterse al proceso de selección de sus aspirantes por Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I) son: Colegio de Bachilleres (COLBACH), CONALEP, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Dirección General de Bachillerato (DGB), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del

Gobierno del Estado de México (SECyBS), Universidad Autónoma del Estado de México, Plantel Texcoco (UAEM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 265 planteles ofrecieron sus servicios con un total de 636 opciones educativas para 1996, presentando 10 versiones de un examen de 128 reactivos para evaluar:

- En 24 reactivos habilidad matemática,
- En 24 reactivos habilidad verbal, y
- En 80 reactivos conocimientos disciplinarios en 8 áreas cursadas en la secundaria.

En el año de 1996, 260 077 aspirantes fueron examinados, asignando al 89.35% de ellos; para el año 2000 la cantidad de alumnos examinada fue de 229 297, asignando al 83.98% de solicitantes (COMIPEMS 2000); finalmente para el año 2008 el número de participantes ascendió a 303,224, asignando al 86% y un 14% más con opción a elegir una institución no seleccionada en su solicitud original (COMIPEMS, 2008). La media global de aciertos en el examen fue de 64.87% en 1996 y para 1997 se estableció como corte mínimo para asignar a los aspirantes en alguna institución 31 aciertos, la cantidad de alumnos con un resultado menor al mínimo no ha superado el 1.6% desde la puesta en marcha de dicha política.

En 1994 el gobierno mexicano, a decir de Zorrilla (2008), solicitó a la OCDE una revisión de sus políticas de educación superior; sus resultados se extienden al sistema de bachillerato y pueden delimitarse en:

- Complejidad en los nexos entre las partes del sistema,
- Obstáculos para la movilidad de las personas,
- Diferenciación demasiado débil en las formaciones del nivel medio superior y superior,
- Excesivos fracasos en el curso de los estudios (altas tasas de reprobación y deserción),
- Un funcionamiento que no es suficientemente equitativo en términos sociales y geográficos.

La exigencia se resume a que los centros educativos se comuniquen: entre ellos, con el sector productivo, con la sociedad y con los jóvenes a quienes pretenden ofrecer sus servicios, Brunner (1992) al respecto propone un nuevo contrato social entre el Estado y las instituciones basado en la evaluación en cuando menos dos sentidos: la autoevaluación y la evaluación externa.

1.2.4. LA REFORMA INTEGRAL A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS): BUSCANDO LA CONSOLIDACIÓN DEL NIVEL.

La programación educativa para el sexenio 2006-2012 ha desarrollado una serie de cambios para consolidar el sueño y promesa del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en mayo de 1992: la calidad educativa.

Los cambios en la política educativa rompen con la lógica del diseño de un plan exclusivo para cada periodo presidencial; ahora los cambios buscan dar continuidad a los propósitos y eficientar mecanismos. La calidad educativa es una meta que ha trascendido los sexenios desde 1992 hasta nuestros días; las reformas tienden a consolidar el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC) como mecanismo de

formación escolar que trascienda en todos los rubros de la vida social, económica, política, cultural y tecnológica.

La calidad educativa ha estado presente en México desde la década de los años 80's en la educación superior bajo el atavío de "excelencia" como condición necesaria para enfrentar el fin de siglo y la necesaria integración al mundo global y la sociedad del conocimiento (Sacristán, 2002 y Hargreaves, 2003); llegó a la educación básica con el ANAMEB y busca su consolidación con una serie de reformas en todos los niveles educativos y subsistemas. Las Reformas a la Educación Preescolar 2004, a la Educación Secundaria 2006 y a la educación primaria –esta última en fase de pilotaje a nivel nacional (2008-2009)-, comparten una misma lógica e iguales principios: aprender a aprender, aprender para la vida, aprender a ser, aprender a hacer, y defienden un fin común: formar ciudadanos competitivos, creativos y autosuficientes para un mundo global y cambiante. Así, una renovación del ANAMEB está en la polémica Alianza por la Calidad Educativa (ACE) (SEP, 2008), que coloca en el centro del discurso educativo como metas y términos estelares a: la calidad, la pertinencia, la equidad, la competitividad y la productividad.

En esta lógica, la pregunta obligada es ¿qué hay para el bachillerato?

Para el caso de la Educación Media Superior, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 del gobierno federal se ha propuesto:

“Alcanzar los acuerdos necesarios entre los distintos subsistemas y con instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior.

Establecer las competencias para la vida y el trabajo que todos los estudiantes de bachillerato deban desarrollar y que sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional de educación media superior.

Definir un perfil deseable del docente y elaborar un padrón sobre el nivel académico de los profesores de las escuelas públicas federales, con el propósito de orientar las acciones de actualización y capacitación y ofrecer los programas más adecuados.

Establecer el programa de titulación para profesores de educación media superior mediante la suscripción de convenios con instituciones de educación superior.

Instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.

Establecer servicios de orientación educativa, tutorías y atención a las necesidades de los alumnos, principalmente de aquéllos que están en riesgo de abandono o fracaso escolar.

Instrumentar programas y actividades con el fin de desarrollar en los alumnos las competencias de aplicación matemática y habilidades para la toma de decisiones en temas económicos, financieros y fiscales.

Garantizar la calidad de las instituciones que reciban el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE).” (SEP, 2007:13-17).

Después de la explosión en la atención a la educación media superior en la segunda mitad del siglo pasado, y del impresionante crecimiento en el sector educativo consecuencia social de las transformaciones en la

vida económica, política y social, el nivel recibe la nada honrosa nota de *“el mayor reto del sistema educativo”* (SEP, 2007).

La conformación de la población por edades y las modificaciones en pirámide poblacional mexicana llevan a la observación de que los jóvenes son mayoría (10% entre 5-9 años, 11% tienen entre 10-14 años, 10% entre 11-19 años), la tasa de natalidad ha disminuido y la pirámide poblacional muestra tendencias a invertirse (INEGI, 2005). La apremiante necesidad por lo tanto es atenderla para lo que se diseñó la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS). (SEP, 2007 y 2008)

Reforma Integral a la Educación Media Superior es ante todo una respuesta política de racionalidad técnica, antes que de interés por la superación personal, sectorial o poblacional. La necesidad está aquí, se le mira como a la avalancha tras el estruendo. La SEP lo ha asentado en términos de un planteamiento central contenido en el documento *“La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”* que cita como prioridad: *“Atender los problemas de cobertura, equidad y calidad que enfrenta la EMS mediante la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)... El SNB se estructura mediante un Marco Curricular Común basado en desempeños terminales compartidos entre instituciones los cuales se podrán organizar a partir de competencias”* (SEP, 2007:29).

Según concluye la SEP (2007), solamente permanece en este nivel el 58% de la población en edad de cursarla, tiene una eficiencia terminal del 60%, aún cuando su tasa de absorción con respecto a los egresados de secundaria es del 98.3%. La deserción ha ameritado un estudio de sus causas; al respecto las respuestas más frecuentes obtenidas por la misma Secretaría de Educación son atribuibles al sistema mismo. La SEP en el anexo único a la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (SEP, 2008:16) presenta las causas de abandono escolar de los jóvenes entre 15 y 19 años y cita que: *“No quiso o no le gustó estudiar”* es la respuesta más frecuente entre muchachos de 15 y 17 años, lo que lleva a preguntarle y preguntarnos sobre la pertinencia del servicio y su vinculación con la vida, el trabajo y las expectativas del estudiante; y la segunda respuesta más socorrida es *“falta de dinero o tenía que trabajar”*, causa estructural y añeja: la educación como inversión imposible para muchos.

Así que, el gobierno mexicano desde el sistema, establece un diagnóstico donde establece una relación entre estos factores estudiados y el reporte del INEGI en 2000, que revela una escasa pertinencia para los jóvenes sobre lo que la preparatoria les ofrece, o falta equidad para acceder a ella. Complementariamente sabe por datos compartidos internacionalmente, que aquellos que estudiaron la preparatoria tienen ingresos 35% más altos que aquellos que sólo terminaron la secundaria¹⁵. La acción indispensable es pues la RIEMS y la Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad.

Ante 25 subsistemas de bachillerato en el país, la reforma curricular anticipa que no pretende sobreponerse a sus planes de estudio sino complementarlos, definir estándares de egreso en un perfil

¹⁵ (Zorrilla Alcalá 2008) identifica que las preocupaciones por la educación y su relación con el ingreso fueron reveladas al gobierno mexicano por el Banco Mundial en el estudio sobre la pobreza en México publicado en 2004. En (SEP 2008) documentos electrónicos que difunden la RIEMS, atribuyen los datos al Censo General de Población y Vivienda 2000.

común, evaluado y certificado desde el exterior de los mismos. La ANUIES ha tenido un papel central en la definición actual del Sistema Nacional del Bachillerato.

La Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, ha tenido a su cargo las reuniones nacionales que han dado forma a Reforma Integral de la Educación Media Superior. La SEP en su página web difunde la redacción de un acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad, anticipando 4 niveles de concreción, a saber (SEP, 2008:3-6):

- a). Marco curricular común (MCC) con base en cuatro tipos de competencias como niveles de desempeño (competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas y competencias profesionales) estas últimas sólo exigibles a la educación técnica,
- b). Definición y regulación de las modalidades de la oferta (escolarizada, no escolarizada y mixta),
- c). Una serie de mecanismos de gestión (formación y actualización de la planta docente, orientación educativa, estándares mínimos aplicables a instalaciones y equipamiento, gestión escolar, flexibilización del tránsito entre subsistemas y escuelas y evaluación para la mejora continua), y
- d). Certificación Nacional complementaria a cada subsistema por un organismo externo a las propias instituciones prestadoras del servicio.

La reforma ha iniciado su implementación en agosto de 2008 y pretende concretarse para el ciclo 2009-2010, aún cuando no se ha formalizado con las firmas correspondientes que den cuenta de cuántos sistemas autónomos, o no dependientes de la SEP, lo adoptan, para que deje de ser sólo buenas intenciones.

Se encuentran disponibles en <http://www.sems.gob.mx> para consulta de acuerdos complementarios que dan forma a las estrategias de concreción, los siguientes documentos:

- Acuerdo por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.
- Acuerdo por el que se establecen la competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.
- Acuerdo Nacional por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades,
- Acuerdo por el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior, y el
- Acuerdo por el que se establecen las competencias que definen el perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.

La OCDE (2008) ha advertido que el rezago del sistema de educación media superior en México es de 50 años con respecto a sus otros miembros; se ha atendido la cobertura, pero no así la naturaleza y definición del nivel en el espectro del Sistema Educativo Mexicano para el desarrollo social. Del recuento que se ha atendido a lo largo del siglo pasado en este trabajo podemos encontrar que las problemáticas citadas en los años 60 (en el apartado 1.1.2), son las que ahora justifican la RIEMS y no ha sido difícil

establecer que en efecto tenemos 50 años de retraso en el nivel. ¿Por qué ha tenido que ser la OCDE la que lo diga para tener autoridad y emprender acciones correctivas? ¿Qué políticas educativas son esas que no habían visto la complejidad de un problema al mirar sobre su hombro y echar un vistazo a la historia nacional?

CAPÍTULO DOS

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PROPEDÉUTICA EN EL ESTADO DE MÉXICO.

CAPÍTULO DOS :

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PROPEDÉUTICA EN EL ESTADO DE MÉXICO

- 2.1. El Estado de México y el proyecto modernizador: La reforma de 1985
- 2.2. La reforma de 1994 en el Bachillerato propedéutico estatal: Por la vanguardia de la modernización
- 2.3. La educación media en el Estado de México: Una década de cambios

2. ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PROPEDÉUTICA EN EL ESTADO DE MÉXICO.

Hacia 1847, las universidades en el país se multiplican bajo el influjo conservador y con la presencia de las órdenes seculares, empiezan a aparecer los llamados Institutos Científicos y Literarios (Castrejón, 1982). Para el caso del Estado de México el Instituto Literario, fue creado el 3 de marzo de 1828, por sugerencia de José María Luis Mora. Durante su primera época funcionó bajo la dirección del fraile José de Jesús Villapadierna y llegó a tener una población de 350 alumnos. Dos años después, tuvo que ser clausurado por haberse ordenado el traslado de los poderes públicos a Toluca, El Instituto fue restablecido en Toluca, en 1833, por decreto del gobernador Lorenzo de Zavala, en un edificio del siglo XVIII conocido como el *Beaterio*, que es hoy, todavía, sede administrativa de la Universidad Autónoma del Estado de México. En 1835, al promulgarse la constitución llamada de *Las siete leyes*, que instaló en México un gobierno centralista y convirtió los estados en departamentos, el Instituto fue clausurado y permaneció así hasta 1846, año en que el gobernador Francisco Modesto de Olaguíbel, al restaurarse el federalismo, decretó su segunda y definitiva reapertura (UAEM, 2008).

En 1872, se fundó en dicho Instituto la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, una de las primeras instituciones formadoras de docentes del país, que en 1882 se convirtió en la primera Escuela Normal del Estado de México. Con el gobierno de Juárez, el Instituto se llamó también “científico”, y fue hasta 1943, después de un movimiento de estudiantes y profesores, que el Gobernador del estado, Isidro Fabela, otorga la Autonomía; a partir de entonces fue identificado con las siglas: ICLA (Instituto Científico y Literario Autónomo).

De 1944 a 1946, el licenciado Adolfo López Mateos ocupó el puesto de director y sentó las bases de la transformación del ICLA en universidad, el 21 de marzo de 1956 se aprobó en el Congreso la ley orgánica que dio vida a la Universidad Autónoma del Estado de México. Establecida inicialmente con seis escuelas y facultades.

En 1984 comenzó a aplicarse un programa de desconcentración de la educación superior que permitió extender los servicios educativos a diferentes regiones del Estado de México, a través de las unidades académicas profesionales (Temascaltepec, Atlacomulco, Amecameca, Zumpango, Texcoco, Atizapán de Zaragoza, Ecatepec, Valle de Chalco y Valle de Bravo).

Su marco jurídico está determinado por una ley estatal –que data de 1992 y sustituye a la de 1956–, y por el Estatuto Universitario, aprobado en 1996. Actualmente dependen de la UAEM 8 planteles de Preparatoria con carácter propedéutico y 78 instituciones más imparten educación media superior particular en calidad de incorporadas (UAEM, 2008).

Por otra parte, se ha dicho que del Instituto Literario nace la primera Escuela Normal del Estado de México, más con la profesionalización de los estudios normalistas, este nivel se divide en 2 ciclos. En el plan de

estudios para profesores impartido en la Escuelas Normales del Estado de México a partir de 1975, constaba de 5 años de formación, los dos primeros se hacían equivalentes al nivel bachillerato, aunque poco optaban por ello, dada la dificultad de obtener la equivalencia legal necesaria para su uso como base de una educación universitaria. La formación de bachillerato en dos años perduró durante 10 años para finalmente con la reforma de 1985 dar paso a la consolidación de un subsistema de bachillerato propedéutico estatal al que se adscriben las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM), al que pertenece la institución motivo de este estudio.

Así, podemos adelantar que el bachillerato como escuela preparatoria en el Estado de México nació al cobijo de la Universidad Autónoma del Estado de México y las Escuelas formadoras de docentes, diversificándose conforme la demanda se expandía como consecuencia de la explosión demográfica descrita en apartados anteriores en los cuadros 3 y 4.

“A su lado –al de las universidades– se ha consolidado un sector de educación superior no universitaria, compuesto por una variedad de establecimientos que cumplen las más diversas funciones en varios niveles de la enseñanza postsecundaria” (Brunner,1990:57).

Se han descrito dos de los subsistemas de bachillerato del Estado de México, el dependiente de la UAEM como bachilleratos dependientes de la universidad y las EPOEM nacidas al amparo de ésta. Para dar cuenta del crecimiento, la diversidad y transformación del nivel media superior en el estado, es necesario dar cuenta de otros subsistemas.

Los Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM) fueron creados por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado de México, el 15 de septiembre de 1994 firmaron un Convenio de Coordinación para la Creación, Operación y Apoyo Financiero, a fin de contribuir a impulsar y consolidar los programas de educación media superior tecnológica en la entidad. El propósito fue abatir el rezago educativo, particularmente en zonas urbanas marginales y en la población rural. Derivado de ese convenio, el Gobierno del Estado de México efectuó las acciones jurídicas necesarias para la creación del Colegio, por lo que la LII legislatura del Estado de México emitió, mediante el decreto No. 48, la Ley que crea el organismo público descentralizado de carácter estatal denominado Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México, con personalidad jurídica y patrimonio propios, este decreto se publicó en el periódico oficial, Gaceta del Gobierno, el 19 de octubre de 1994. (Gobierno del Estado de México, 2008). Los CECyTEM imparten 23 carreras técnicas a un total de 29,340 alumnos matriculados para el ciclo escolar 2007-2008. El crecimiento del subsistema se muestra en el cuadro 5.

Por otra parte el 28 de junio de 1996, se creó el Colegio de Bachilleres de esta entidad (CoBaEM) dependiente de la entonces Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, a través del decreto de Ley número 147 de la H. LII Legislatura. El primer Director General del Organismo se instaló en Palacio de Gobierno en la oficina de Proyectos Especiales de la propia Secretaría; el organismo inició actividades con 8 unidades administrativas. En el año 2001 en virtud del crecimiento del subsistema se modifica su estructura organizacional creándose la Dirección de Planeación y Evaluación Institucional y las Coordinaciones de Zona del Valle de Toluca y Valle de México (Véase cuadro 6)

Cuadro 5

SOBRE LA CREACION DE LOS CECYTEM ESTADO DE MEXICO.		
FECHA	No. DE PLANTELES	UBICACIÓN CECYTEM's
1994	4 planteles	Valle de Chalco Solidaridad, Chimalhuacán, Ecatepec y Nicolás Romero.
1995	9 planteles	Cuautitlán Izcalli, La Paz, Toluca, Tecámac y Metepec
1996	17 planteles	Ixtlahuaca, Coatepec Harinas, Tenancingo, Chicoloapan, Coacalco, Ixtapaluca, Nezahualcóyotl y Tultitlán
1998	21 planteles.	Zacazonapan, Aculco, Villa del Carbón y San Felipe del Progreso
1999	26 planteles	Atlautla, Temascaltepec, Malinalco, Jilotepec y Xonacatlán
2000	31 planteles.	Nezahualcóyotl II, Tenango del Valle, Tequixquiac, Villa Victoria y Ecatepec II
2002	35 planteles	Ixtapaluca, Jiquipilco, Sultepec y Tepotzotlán
2003	36 planteles	Tultepec
2004	38 planteles	Nicolás Romero II y el de San Felipe del Progreso
2005	40 planteles	Chalco y Valle de Chalco Solidaridad II
2006	41 planteles	Villa de Allende
2008	45 planteles	Donato Guerra, Ixtapan de la Sal, Jocotitlán y Tezoyuca.

Fuente: Elaborado con base en datos de cecycem.edomexico.gob.mx/

Cuadro 6

SOBRE LA CREACION DE LOS COBAEM ESTADO DE MEXICO		
FECHA	NO. DE PLANTELES	UBICACIÓN
1996	8 planteles	Zinacantepec, Ecatepec Sur, Chimalhuacán, Valle de Chalco Valle de Bravo, Toluca Norte, Toluca Sur y Atlacomulco
1999	12 planteles	Huixquilucan Sur, Ecatepec Norte, Otumba y Almoloya de Juárez,
2001	14 planteles	Calimaya y Jocotitlán
2002	16 planteles	Nicolás Romero y Coyotepec
2003	18 planteles	Huixquilucan Norte e Ixtapaluca
2004	21 planteles	Tecámac, Chapa de Mota y Villa Guerrero
2005	26 planteles	Chicoloapan, Ecatepec la Cañada; Chimalhuacán Norte; Tultitlán; y Tenancingo,
2007	34 planteles	Acambay, Zinacantepec Norte, San José del Rincón, Nezahuacóyotl, Chicoloapan, Toluca San Cristóbal, Huehuetoca y Villa del Carbón.

Fuente: Elaborado con base en datos de <http://www.edomexico.gob.mx/cobaem/>

En 2004 se transfieren a este Organismo 14 Centros de Educación Media Superior a Distancia (Centros EMSAD) que dependían del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México. Actualmente CoBaEM se integra por un total de 34 Planteles Escolarizados y 23 Centros EMS@D; es decir, un total de 57 centros escolares distribuidos en 46 municipios de la Entidad, los cuales atienden a una matrícula de 20,654 alumnos y donde laboran 1,498 servidores públicos, de los cuales 600 son directivos y administrativos y 898 son docentes.

La particularidad del CoBaEM es que proporciona estudios de bachillerato bivalente y ofrece dos modalidades de estudios: la escolarizada y la de distancia, en ambas se puede obtener el certificado de

estudios de bachillerato, con la ventaja también, de contar con una especialidad de formación para el trabajo (laboratorista químico, informática, contabilidad o construcción), los cuales permiten continuar con el nivel superior.

El CONALEP en el Estado de México, es parte de los servicios educativos descentralizados, imparte educación profesional técnica con un enfoque de desarrollo humano integral procurando el apoyo y vinculación con los sectores público, social y privado, lo que permite ofrecer -dicho desde el discurso fundado en la racionalidad técnica del Estado- servicios pertinentes y de calidad. El modelo educativo está basado en la metodología de la competencia laboral, se orienta a satisfacer los requerimientos de las empresas, al tiempo que busca contribuir a la superación profesional de sus estudiantes y de la comunidad. En el Estado de México existen 39 planteles y un CAST (Centro de Asistencia y Servicios Tecnológicos).

Según la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior del Gobierno del Estado de México, una de las tres subsecretarías para educación dependientes del gobierno estatal, para 2008 se atendían con recursos del estado 232 EPOEM entre las que se incluyen las preparatorias anexas a las Normales, 86 Centros de Bachillerto Tecnológico (CBT's) que imparten tres tipos de carreras técnicas (agropecuarias, industrial y de servicios) y 16 sedes para Prepanet o enseñanza en línea.

Como se ha anotado al respecto de la educación nacional, en el Estado de México también se ha tenido un crecimiento basto del nivel medio superior (Véase cuadro 7).

Cuadro 7

MATRÍCULA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ESTADO DE MÉXICO.							
AÑO	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
No. DE ALUMNOS	109	S/D	59	10 300	99,343	1 087 097	2 489 904
% DE CRECIMIENTO POR DÉCADA	-	-	Disminución % de matrícula	17,357%	864%	994%	129%

Elaborado con datos de Castrejón, 1985; INEGI, 1990, 1992, 2000 y www.inegi.gob.mx/2008.

La evolución de la matrícula atendida en el Estado de México, con recursos propio, es descrita en el cuadro 8. Es de destacar la diferencia de datos encontrados entre lo reportado en INEGI (INEGI: 2005) y el Gobierno del Estado de México en sus documentos de tercer informe de gobierno de Enrique Peña Nieto. El diferencial responde a la responsabilidad de los recursos del gobierno estatal para educación, a la existencia de subsistemas con diferente administrador y la reminiscencia de la evolución histórica que hemos descrito para el nivel medio superior.

Cuadro 8

CRECIMIENTO DE ESCUELAS Y MATRÍCULA DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR PROPEDEUTICAEN EL ESTADO DE MÉXICO											
AÑO	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
NO. DE ESCUELAS	741	722	804	891	874	1 001	1 070	1 088	1 129	1222	1 275
NO. DE ALUMNOS	226 951	232 066	250 428	276 839	286 184	300 177	329 778	345 278	358 749	377 941	391 993
CRECIMIENTO % CON RESPECTO AL ANTERIOR	-	2.25%	7.91%	10.54%	3.37%	4.88%	9.86%	7.42%	3.90%	5.34%	3.71%

Fuente: Elaborado con datos de Anuarios estadísticos del Estado de México en los años señalados y Tercer informe del Gobierno del Estado de México, Tomo II, 2008.

En los 10 años que van del 1996 al 2006, la matrícula ha crecido en 57.89% y el número de escuelas en cambio se ha incrementado en 172% (Cfr. Cuadros 7 y 8), lo que se explica por la creación de instituciones que atienden la demanda de una población en una modalidad, abandonando la práctica de crear grandes instituciones en las cabeceras de municipios o zonas urbanas que requerían el lejano desplazamiento de los estudiantes. Esta nueva forma de atender la demanda en el estado tiene la ventaja de acercar el servicio educativo a las poblaciones, pero la creación de instituciones no ha sido acompañada de infraestructura de calidad que haga de los recursos un elemento para el aprendizaje. Como lo analizaremos en adelante, el crecimiento en la educación preparatoria con carácter propedéutico no exige la instalación de talleres y laboratorios en anexos exprofeso, costosos instrumentales y maquinarias, por el contrario en modestas aulas o sin ellas y con la presencia de una planta docente se cubre la demanda del servicio.

Para el caso de las instituciones de educación media ya sea técnica o propedéutica, públicas o privadas, de recursos estatales o federales, autónomas o no; la dificultad de estudiarlas es tanta como al nivel nacional, con la particularidad de que los estudios que sistematizan académicamente su estructura son inexistentes, situación que nos obliga a rastrearlos a través de los documentos oficiales. Cuando se necesita obtener datos de administraciones pasadas su existencia es casi fantasmal. Parafraseando a Zorrilla (2008) al referirse al estado del bachillerato nacional, en el Estado de México la dispersión normativa y curricular es un enjambre. Es un sistema que ha crecido subsumiendo sistemas federales por procesos de descentralización, incrementando subsistemas según los designios de la administración estatal y federal en turno, los financiamientos posibles y las demandas reales de egreso en la educación básica que amenazan con desestabilizar este gran estado conurbado. Pese a la poca claridad de la composición, sabemos que proporcionan servicios 1,275 escuelas de nivel medio, atendiendo para el año 2007 a 391 993 alumnos; 352 503 en modalidad propedéutica (casi 90%) y 39 490 en modalidad técnica que son apenas el 10%. El promedio de alumnos por grupo es superior a 33 en bachillerato propedéutico y casi 30 en profesional técnica (Gobierno del Estado de México, 2008).

Del total de escuelas en el Estado de México, únicamente 202 ubicadas en 22 de los 123 municipios, participan en el proceso de examen único para captar a sus estudiantes convocado por COMIPEMS; esto significa el 16% del total. El resto de los planteles organizan un proceso de selección de sus aspirantes paralelo en fechas y con la aplicación del EXANI I bajo la coordinación de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior. La UAEM hace lo propio y las demás son instituciones particulares que no lo requieren, lo que parece asegurar el goce de este nivel a toda la población. Sin embargo, para el ciclo 2007 de 391,993 alumnos que terminaron el ciclo, sólo 132,045 lo aprobaron completamente, lo que corresponde a tan sólo 33.68%. De los procesos de regularización académica como exámenes de regularización, se recupera una cantidad, por cierto no cuantificada por los sistemas de seguimiento y evaluación; aún con este atenuante, las cifras dejan entrever un sistema cuyo funcionamiento es precario y justamente eso es lo que este trabajo mira desde una institución que es parte del sistema estatal y como tal puede constituirse como una ventana a él.

2.1. EL ESTADO DE MÉXICO Y EL PROYECTO MODERNIZADOR: LA REFORMA DE 1985.

En el año de 1985, atendiendo las recomendaciones del Congreso de Cocoyoc, (ANUIES, 1982), en el Estado de México se modifica el plan de estudios para bachillerato propedéutico de dos a tres años; al mismo tiempo se modificó el plan de estudios normalista para profesionalizarse e impartirse el grado de Licenciaturas en Educación, su plan de estudios estaba constituido por dos años de bachillerato y tres de formación profesional, para reformarse en cuatro años de formación profesional, siendo antecedente anterior indispensable el bachillerato pedagógico de tres años.

En el Estado de México, a propósito de las recomendaciones del Congreso de Cocoyoc ya citadas en este trabajo: se acataron los Acuerdos de la SEP 71 y 77, se estableció un bachillerato de diseño reticular, mismo que se operó desde 1985 y hasta 1994. Dicho bachillerato atendía el diseño de un tronco común de cuatro semestres, más dos semestres finales como especialidad. Los estudios correspondían a bachilleratos con especialidad por áreas, sin que se pudiesen certificarse como un bachillerato técnico por equivalencia. Las especialidades buscaban ofrecer una alternativa vocacional y encaminar al bachiller hacía los estudios profesionales con bases sólidas en las siguientes áreas del conocimiento: Ciencias sociales y humanidades, Ciencias Económico administrativo, Ciencias de la salud, Ciencias Físico matemático y Bachillerato Pedagógico, este último derivado del acuerdo No. 113 de la SEP publicado el 31 de agosto de 1984, y para ser impartido sólo en preparatorias anexas a las escuelas normales. El bachillerato del Plan 85, tampoco tenía carácter bivalente, sólo propedéutico para las carreras de educación superior afines a las áreas citadas, lo que a la postre se convirtió en un obstáculo para sus egresados, quienes habiendo cambiado de intereses vocacionales o definido sus necesidades de formación, no podían elegir una carrera de un área de conocimiento diferente a la de su bachillerato de origen.

La visión del diseño de los planes y programas 85, continuaba en la lógica enciclopedista, pero valiéndose de la tecnología educativa como fundamento pedagógico:

“La primera función del bachillerato consiste... en jerarquizar lo básico del conocimiento universal, y establecer los niveles de dificultad de comprensión del mismo, así como las bases para su aprendizaje. Esto es, identifica como criterio funcional, el de considerar en una sola estructura, la académica, tanto el enseñar cuanto el aprender” (Alvarado, 1982:1).

De esta manera se consideró que el diseño curricular por retículas lograba organizar el conocimiento y ello facilitaría su trasmisión eficiente en el subsistema educativo estatal *“...la reticulación hecha mano de la noción de sistema, entendiendo como conjunto de unidades o elementos relacionados y conectados para formar un todo, donde la idea principal es el orden” (Alvarado, 1982:2).*

A través de gráficos como *macro*, *meso* y *micro* retículas los Tecnólogos del Estado de México ordenaron asignaturas, semestres, evaluaciones, temas y cargas horarias para que el docente elaborara una planeación de clase con equilibrio entre ciencias y humanidades, para que en el tercer año se contará con

una base de conocimientos de ambas: sus métodos y principales aportaciones, de modo que el estudiante se explicara racionalmente el mundo en el que estaba inscrito, se comunicara, resolviera situaciones problemáticas de su vida cotidiana y se incorporase vocacionalmente a estudios superiores en un área definida de las cinco disponibles: Ciencias sociales y humanidades, Ciencias Económico Administrativo, Ciencias de la Salud, Ciencias Físico Matemáticas o bien al área pedagógica.

En el Estado de México, por primera vez se especificaba la intención formal de dejar de ver al bachillerato como el espacio de capacitación para el trabajo técnico (por ser insuficiente), como extensión de la secundaria (que estudien mientras crecen y tienen edad de ir a la universidad), o mero apéndice de las escuelas normales; el acuerdo No 71 estableció en su primer artículo la naturaleza de los estudios:

“El bachillerato es un ciclo de estudios que tienen como antecedente la educación secundaria. Su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo”(SEP,1982:1).

En la práctica la nueva organización no cubrió con la expectativa de ser una base para la orientación vocacional del alumnado y frecuentemente un bachiller egresado de ciencias físico-matemáticas se encontraba ante la inquietud de cambiar de área de conocimiento en la educación superior sin el poder legal de hacerlo; o repetía el tercer grado para cursar otra modalidad de bachillerato o cursaba otro bachillerato en otro subsistema. Para el caso del Estado de México, los estudiantes veían con recelo su sistema educativo y anhelaban adscribirse a las instituciones del Distrito Federal que les proporcionaban mayor seguridad por la tradición y prestigio de los estudios ofrecidos entonces por la UNAM (Preparatorias y CCH) y el IPN (en sus escuelas vocacionales).

Zorrilla (2008:174) se pregunta si las reformas posteriores a 1982 en el bachillerato mexicano están expresadas en términos de corregir un sistema disfuncional o parte de un *“nuevo estilo de ejercer el control vertical del poder del estado sobre las instituciones y los académicos”*, para el caso del Estado de México ocurrió lo segundo.

2.2. LA REFORMA DE 1994 EN EL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO ESTATAL.

A principios de la década de los 90, producto de diversos foros de consulta y análisis, surge la necesidad de modernizar el Sistema Educativo Nacional, al respecto de la educación Media Superior se determinaron los objetivos del nivel, mismos que dicen:

- *“Concertar las acciones necesarias para lograr que los objetivos del nivel respondan por su pertinencia a las expectativas y necesidades sociales de sus demandantes.*
- *Fortalecer la vinculación de la educación media superior con las necesidades del desarrollo nacional y regional.*

-
- *Mejorar la eficiencia terminal y elevar la oferta de los servicios de educación media superior, induciendo los flujos escolares, de conformidad con las políticas sectoriales y mediante apropiados servicios de orientación.*
 - *Concertar nuevos modelos educativos que permitan una mayor participación y corresponsabilidad de los gobiernos federales y de las sociedad en su conjunto” (Depto. De Educación Media Superior, Gobierno del Estado de México, 1997:24).*

Tras la firma del ANAMEB por el Gobernador del Estado de México, Ignacio Pichardo Pagaza, dicha entidad determinó que, maestros y alumnos se sometieran a procesos modernizadores para que la educación fuera pieza del progreso. El acuerdo explicaba: *“El gran esfuerzo educativo mexicano ha mostrado que es capaz de contender con los problemas de cobertura de la educación básica... No obstante los avances, el reto de la cobertura educativa subsiste. La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país. Hoy, el esquema fuertemente concentrado no corresponde con los imperativos de modernización. El sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas.*

La responsabilidad de la educación de niños y jóvenes no está siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad... prevalece una cierta ambigüedad en las atribuciones educativas que conciernen a los niveles de Gobierno Federal, estatal y municipal.” (SEP, 1992:2-3)

A partir de él se implementan una serie de políticas educativas que operaron en el estado de México y tocaron la visión de la educación media superior con la reforma de 1994:

- a) Un nuevo federalismo que derivó en la llamada *descentralización educativa*, con la transferencia de la administración de recursos para la educación al Estado de México, al mismo tiempo se recibieron los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico, pedagógico y administrativo; derechos y obligaciones; bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando en el estado los servicios educativos. En este rubro, dado que a dicha entidad contaba con un sólido sistema educativo sólo adosó un organismo público descentralizado para que atendiera los que desde ese momento se denominaron Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) mediante el Decreto No. 103 de la Legislatura Local, de fecha 30 de mayo de 1992; desde dicho organismo se administran de manera paralela a los existentes¹⁶. El ANAMEB, sólo en lo que a educación media

¹⁶ La principal dificultad para integrar a los servicios educativos que hasta ese momento había atendido la SEP, fue de carácter político sindical, debido a que los profesores del Sistema educativo estatal habían creado un sindicato en la década de los 40's denominado Sindicato de Maestros al Servicio de Estado de México (SMSEM), mientras que todos los trabajadores de las escuelas administradas por la SEP pertenecían al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Cabe citar que el ANAMEB reconocía sólo la existencia de un sindicato (por supuesto al SNTE), pero en el Estado de México se evitó que el SMSEM fuera subsumido por aquel.

superior se refiere tuvo poca incidencia en el nivel medio superior, pues la federación sólo transfirió el Subsistema de Preparatoria Abierta.

- b) Participación social, formación de organismos de vigilancia desde la sociedad civil que en conjunto con las autoridades educativas impulsaran la educación, tal es el caso de los Consejos de Participación Social en la Educación (CPSE)
- c) Reformulación de los contenidos y materiales educativo¹⁷.
- d) Revalorización de la función magisterial, que incluía el programa de Carrera Magisterial, programa de estímulos económicos a la docencia, para la que se emitieron lineamientos y se formaron sendas comisiones entre las autoridades educativas estatales y el SNTE, para el caso de educación media superior y dada la casi inexistencia de docentes afiliados al SNTE, se gestionó un programa paralelo denominado Carrera Magisterial, creado a espejo de aquel.
- e) El Nuevo Aprecio Social hacia el Maestro, pretendía que el cambio en el servicio educativo y la participación social en la educación cumplieran con el sueño del maestro de ser un intelectual y líder social a un tiempo. (GEM, 1997)

El ANAMEB rompe con la lógica de las reformas anteriores, siempre de carácter sexenal, para extender su vigencia hasta nuestros días.

Para 1994 el Estado de México modifica sus planes para el Bachillerato propedéutico dependiente de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social bajo la responsabilidad de la Dirección de Educación Media Superior, cuya titular la C. Profra. Martha Martínez Díaz, había sido Jefa de Departamento del nivel, convirtiéndose en punta de lanza de reformas a otros subsistemas de bachillerato estatal -como los CBT- y dando pauta a la creación de otros dentro de la misma entidad. La reforma se diseñó con la participación de profesores de los bachilleratos y un equipo técnico estatal, bajo la asesoría de la UAEM y el CESU, se suprimían los bachilleratos con especialidades para dar paso al bachillerato general donde el desarrollo de competencias se convirtió en el centro del llamado "Sistema Curricular". El bachillerato único, mediación entre las necesidades actuales y las demandas sociales.

"El Plan de Desarrollo Estatal ante el reto de elevar la calidad de la educación señala, como una de sus principales acciones, la de actualizar los planes y programas, para ello el Gobierno del Estado de México determinó la necesidad de ajustar y reestructurar los del Nivel Medio Superior, implementando un sistema curricular con una finalidad esencial: crear un perfil del Bachiller de cara al siglo XXI con una serie de competencias básicas y campos de conocimiento" (Gobierno del Estado de México, 1997:29).

La modificación fue amplia y ambiciosa, Contemplaba un nuevo currículo, organizando las asignaturas en áreas de conocimiento (lenguaje y comunicación, ciencias sociales y humanidades, matemáticas, ciencias naturales y experimentales, además de formación complementaria; esta última contemplaba tres asignaturas para el desarrollo de las habilidades cognitivas y 5 servicios cocurriculares), una base

¹⁷ De este acuerdo son consecuencia: la expedición de los Planes y Programas de Estudios, 1993 para educación primaria, con el constructivismo como fundamento psicopedagógico, y la incorporación de la secundaria como nivel obligatorio, formalizado a través del Acuerdo número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de septiembre de 1993 y Reforma al artículo tercero de la constitución con fecha del 5 de marzo de 1993, en lo curricular, en secundaria los planes llevaron al desplazamiento de las áreas por las asignaturas.

metodológica para transformar la enseñanza centrada en el alumno con fuerte influencia del constructivismo, el cognoscitivismo y la teoría de sistemas, con el paralelo requerimiento de que los docentes abandonaran el trabajo aislado participando de grupos académicos, procesos de actualización y capacitación en la búsqueda de la excelencia académica. El cambio en la planeación institucional y una nueva forma de gestión por parte de los directivos, se justificó y diseñó desde la planeación estratégica basada en la reingeniería académica del bachillerato general. El propósito central era el desarrollo de competencias en el alumno, *“...entendidas estas como las actividades, actitudes, hábitos, habilidades y conocimientos que desarrolla el estudiante como resultado de la acción escolar en cuatro elementos formativos básicos: los saberes, la percepción, la praxis y los valores.”* (Gobierno del Estado de México, 1997:34).

La organización curricular fue tomada del bachillerato dependiente de la UAEM, el camino metodológico, fue construido con la asesoría del CESU, priorizando el uso del método de proyectos, el ensayo y la sesión bibliográfica como herramienta metodológicas para el desarrollo de dos tipos de competencias: genéricas y específicas; las primeras de carácter inter y transdisciplinar, y las segundas referidas a las habilidades y conocimientos propios de cada asignatura (DEMS-GEM,1994 y 1997)

La gestión educativa fue centro de discusiones con la decisión elaborar un Plan Maestro para las Escuelas Preparatorias Oficiales del estado de México (EPO's) en el año 2001, esta nueva directriz puede ser considerada una reforma a la reforma de 94, que había considerado pero no delimitado la gestión escolar sus propósitos:

- *“Identificar, determinar, desarrollar, implantar y corregir las bases de la planeación estratégica institucional y los aspectos funcionales de la supervisión y dirección académica y administrativa del Bachillerato General.*
- *Instaurar una línea de Reingeniería Organizacional de Proyectos Académicos como soporte operativo de los programas nacionales, estatales e institucionales para el Bachillerato General, que garantice la relación de las acciones educativas bajo esquemas de equidad, pertinencia, calidad e integración.*
- *Atender la demanda social de educación en un marco de alta pertinencia y otorgar respuestas de corto y mediano plazos relativos a los requerimientos del desarrollo de calidad del educando”* (Departamento de Bachillerato General, 2005).

Otra de las carencias detectadas desde el Plan Maestro es la necesidad de incorporar las Tecnologías de la Informática y la Computación (TIC's) a los procesos de enseñanza y aunque la colocó como condición indispensable para la educación de excelencia, ni las escuelas con sus recursos propios, ni el Gobierno del Estado de México pudieron enfrentar con seriedad el reto de equipar a las escuelas para que las aulas se convirtieran en espacios de aprendizaje virtual y redes de colaboración y aprendizaje por el uso de la tecnología con la computadora y la web.

2.3. LA EDUCACIÓN MEDIA DEL ESTADO DE MÉXICO: UNA DÉCADA DE CAMBIOS.

¿Qué ha pasado con la educación en el Estado de México en los últimos diez años? ¿De qué manera las transformaciones nacionales le han impactado?

“El Estado de México tiene una tradición política propia, en ciertos momentos a contracorriente del gobierno federal¹⁸... Tanto en matrícula como en el número de escuelas y maestros, el sistema estatal era mayor que el federal antes de la descentralización”.

“El Estado de México es la entidad que mayores recursos dedica a la educación y la que tiene el sistema educativo local mayor del país” (Ornelas, 2008:131.132).

Según INEGI (2008), El Estado de México tiene una población de 14, 007,495 habitantes, el 13.6% del total del país, 87% urbana y 13% rural; a nivel nacional el dato es de 76 y 24% respectivamente. La Escolaridad es 8.7 grados, por arriba del promedio nacional que es 8.1. El nivel de bachillerato representa el 22% de todo el sistema estatal. Observemos la evolución del sistema en 10 años, el periodo en que se ubica nuestro estudio según datos consultados de INEGI y referidos en seguida (ver cuadros 9 y 10):

Cuadro 9.

ALUMNOS INSCRITOS, APROBACIÓN, ESCUELAS Y AULAS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA MODALIDAD ESCOLARIZADA SEGÚN SOSTENIMIENTO ADMINISTRATIVO CICLO ESCOLAR 1997-1998					
	ALUMNOS	APROBADOS	APROBACION %	ESCUELAS	AULAS
PROFESIONAL MEDIO	50 970	25 313	49.66%	125	1505
FEDERAL	42 645	19 787	46.39%	70	1 189
ESTATAL	2 490	1599	64.21%	13	77
AUTÓNOMO	978	275	28.11%	2	32
PARTICULAR	4 857	3652	75.19%	40	207
BACHILLERATO (a)	227 081	119656	52.69%	634	5505
FEDERAL	54 673	18118	33.13%	66	1264
ESTATAL	94 422	53110	56.20%	320	2414
AUTÓNOMO	39 248	23150	58.98%	47	495
PARTICULAR	38 738	25278	65.25%	201	1336

a/ Comprende: general, bachillerato por cooperación, pedagógico y tecnológico en sus ramas: industrial, de servicios y agropecuario

Fuente: Cuadro construido con datos del Anuario estadístico del Estado de México 1999.

En la actualidad el Gobierno del Estado de México centra sus servicios de educación media superior en 8 subsistemas, mismos que hemos clasificado según su modalidad en propedéutico y bivalentes (los terminales se han transformado en bivalentes tal es el caso del CONALEP), y según su administración en estatales, centralizados y desconcentrados o descentralizados. Aquellos de administración federal son parte de organismos desconcentrados como SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México) o la Dirección General de Bachillerato de la SEP (Ver cuadro 2).

¹⁸ Cabe reiterar que a esas diferencias respondió la creación del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) que es contraparte del SNTE y en su momento restó poder político al Gobierno Federal en el Estado.

Cuadro 10.

ALUMNOS INSCRITOS, APROBACIÓN, ESCUELAS Y AULAS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA MODALIDAD ESCOLARIZADA SEGÚN SOSTENIMIENTO ADMINISTRATIVO CICLO ESCOLAR 2006/07					
	ALUMNOS	APROBADOS	APROBACIÓN %	ESCUELAS	AULAS
PROFESIONAL TÉCNICO (a)	48,781	28,138	57.66%	108	1,400
FEDERAL	1,118	399	35.68%	7	33
ESTATAL	44,861	25,259	56.30%	72	1,218
AUTÓNOMO	335	304	90.74%	2	13
PARTICULAR	2,498	2,145	85.86%	27	136
BACHILLERATO (b)	394,373	231,810	58.77%	1,130	10,527
FEDERAL	65,683	27,754	42.25%	70	1,489
ESTATAL	206,869	131,183	63.41%	520	4,883
AUTÓNOMO	29,933	18,339	61.26%	18	508
PARTICULAR	91,888	54,534	59.34%	522	3,647

Fuente: Cuadro construido con datos del Anuario estadístico del Estado de México 2008.

La organización de las instituciones que ofrecen sus servicios educativos en el México es compleja y responde a situaciones históricas no bien resueltas como el caso de la descentralización educativa (Ornelas, 2008).

Los sistemas que se presentan en seguida son los de participación directa del Gobierno estatal:

- **Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM).** Instituciones de Educación Media Superior con la modalidad de Bachillerato Propedéutico Estatal; propedéutico porque se trata de una modalidad que prepara para el estudio de las disciplinas científicas y humanísticas, proporcionando cultura general; estatal porque los recursos de administración corresponden al Gobierno del Estado de México. Su duración es de 6 semestres (3 años), su plan de estudios responde a la Educación Basada en Competencias. Al terminar el Bachillerato se otorga un certificado de estudios para acceder a los concursos de ingreso a las instituciones del nivel superior. Partiendo de la consideración que el plantel No. 74 que estudiamos se creó en 1991 y de ella en 1995 se crea el plantel 141, así como el que hoy existen 232 planteles; concluiremos que en cuanto a número de escuelas el servicio de EPOEM en Estado de México casi se ha duplicado en la última década.
- **Colegio de Bachilleres del Estado de México (CoBaEM).** Institución que imparte Educación Media Superior en la modalidad de Bachillerato General, se distingue por conjugar el conocimiento teórico con la práctica con la pretensión de que sus egresados adquieran habilidades y destrezas que les permitan continuar con sus estudios en el nivel superior, apoyados por información básica para su incorporación eventual al sector productivo. Adicionalmente, ofrece la modalidad de **Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)**, con la finalidad el permitir que jóvenes que por circunstancias de trabajo, dispersión geográfica y restricciones de otro tipo, no tienen acceso a la educación escolarizada continúen o concluyan sus estudios de Bachillerato. Con 57 centros en sus dos modalidades, este subsistema es la respuesta estatal al problema de la equidad en el nivel.

-
- **Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT).** Esta opción estatal, es un servicio financiado por el Gobierno del estado de México que hace posible cursar el Bachillerato Propedéutico y una carrera Técnica al mismo tiempo; al egresar se obtiene un Certificado de Bachillerato Tecnológico y, después de realizar y aprobar el examen profesional correspondiente, un Título de Técnico. Los planes y programas de estudio responden también a un sistema de diseño basado en competencias. Es la modalidad que menos ha crecido en la última década, cuenta apenas con 35 centros.
 - **Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM).** Institución que ofrece estudios en la modalidad de Bachillerato Tecnológico, pero permite cursar el Bachillerato (preparatoria) y una carrera técnica al mismo tiempo. Al concluir, se obtienen un certificado de Bachillerato y el Título de Técnico en la carrera seleccionada. Cuenta con 45 planteles, la mitad de ellos creados en la última década. Se crea como un organismo auxiliar sin dependencia de la Secretaría de educación del Gobierno estatal, pero con reconocimiento de éste.
 - **Colegio de Educación Profesional Técnica, Estado de México (CONALEP).** Institución que se transfiere al estado durante el proceso de descentralización educativa de la década de los años 80's, dedicada a la formación de profesionales técnicos bajo la filosofía de la excelencia educativa, su modelo académico esta orientado a la formación para el trabajo y basado en normas de competencias. Los profesionales técnicos-bachiller que forma el CONALEP reciben al egreso un título y cédula profesional reconocidos por la SEP. En 39 planteles ofrece capacitación para el trabajo en sus carreras con el sesgo de posibilitar el autoempleo en sus alumnos. Además se expide certificado de profesional técnico-bachiller para continuar los estudios en instituciones de Educación Superior.
 - **Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA).** Institución que ofrece desde sus planes y programas formación integral, social, humanista y tecnológica, centrada en la persona que consolide el conocimiento hacia el sector rural. Al término otorga certificado de Bachillerato, título y cédula profesional de técnico, expedidos por la Dirección General de Profesiones de la SEP. Su administración es a través de la Dirección General de Bachillerato de la SEP.
 - **Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS)** Institución que tiene como objetivo formar bachilleres técnicos y preparación propedéutica. Sus egresados pueden continuar estudios a nivel superior y obtienen capacitación en un área tecnológica para su incorporación al trabajo si así lo desean. Su administración es a través de la Dirección General de Bachillerato de la SEP. Estas características son compartidas por el siguiente subsistema.
 - **Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) (Gobierno del Estado de México, 1997 y 2009)**

Además de los subsistemas arriba descritos, en el estado de México hay opciones autónomas, particulares y centralizadas; cabe citar que por CENEVAL para el reporte del examen ENLACE en 2007 se enlistan 1 097 instituciones con reconocimiento en el Estado de México.

Para 1997, el sistema de bachillerato del Estado de México, representaba el 24 % del nacional, para 2006 sólo el 12.18%. Lo anterior se puede explicar por la madurez del sistema educativo estatal con respecto al nacional, lo que no significa que no haya crecido el sistema estatal, pues las instituciones de bachillerato se multiplicaron por 2 y el sistema en 10 años ha crecido el 73%.

CAPÍTULO TRES

**ORIGEN DE UNA INSTITUCIÓN Y SUS BACHILLERES, LA
ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL No. 74 EN EL ESTADO
DE MÉXICO**

CAPÍTULO TRES:

ORIGEN DE UNA INSTITUCIÓN Y SUS BACHILLERES, LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL No. 74 DEL ESTADO DE MÉXICO

- 3.1. Ixtapaluca: El contexto
- 3.2. Origen de la Institución
- 3.3. El periodo fundacional
- 3.4. El periodo fundacional desde los alumnos
 - 3.4.1. Características de los alumnos
- 3.5. Sobreviviendo al periodo fundacional: ¿Por qué estamos aquí?

3. ORIGEN DE UNA INSTITUCIÓN Y SUS BACHILLERES, LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL No. 74 DEL ESTADO DE MÉXICO.

3.1. IXTAPALUCA: EL CONTEXTO.

Ixtapaluca, de acuerdo a los resultados que presentó el II Censo de Población y Vivienda en el 2005, cuenta con un total de 429,033 habitantes (INEGI, 2008), está enclavado en la región oriente del Estado de México.

“El Municipio de Ixtapaluca se encuentra en la Zona Oriente del Estado de México, a 110 kilómetros de la Ciudad de Toluca. Se localiza a los 19° 14’ 30” de latitud Norte, al paralelo 19° 24’ 40” y longitud Oeste al meridiano 98° 57’ 15”. Colinda al Norte con Chicoloapan y Texcoco; al Sur con Chalco y Tlamanalco; al Este con el Estado de Puebla y al Oeste con La Paz y Valle de Chalco Solidaridad. La superficie territorial es de 31,544 hectáreas” (H. Ayto. Constitucional de Ixtapaluca, 2007).



Se constituyó como municipio el día 5 de diciembre de 1820, por lo que su antigüedad data de hace 188 años.

Políticamente pertenece al XV distrito electoral de Texcoco. “El territorio del Municipio de Ixtapaluca está integrado por una Cabecera Municipal, Pueblos, Colonias, Fraccionamientos y Unidades Habitacionales, con los límites y denominación que tienen actualmente y que son los siguientes” (H. Ayto. Ixtapaluca, 2007:5-6).

Cuadro 11.

PUEBLOS	COLONIAS	FRACCIONAMIENTOS O UNIDADES
CABECERA MUNICIPAL DEL MUNICIPIO DE IXTAPALUCA	LA ERA, LA VENTA STA. BÁRBARA HORNOS STA. BÁRBARA ZOQUIAPAN AMP. ZOQUIAPAN MAGDALENA MARGARITA MORÁN CERRO DE MOCTEZUMA (PATRIMONIO HISTÓRICO) AMP. PLUTARCO ELÍAS CALLES ELSA CÓRDOBA MORÁN CARACOL LA HUERTA JORGE JIMÉNEZ CANTÚ TLAYEHUALE PLUTARCO ELÍAS CALLES SAN JERÓNIMO EJIDO LA VIRGEN NUEVA ANTORCHISTA	FRACC. ACOZAC GEOVILLAS IXTAPALUCA 2000 ARBOLADA CAPILLAS I, II, III Y IV GEOVILLAS DE JESÚS MARÍA GEOVILLAS STA. BÁRBARA GEOVILLAS SAN JACINTO HACIENDA LAS PALMAS I Y II JACARANDAS I Y II LOS HÉROES SAN BUENAVENTURA CIUDAD CUATRO VIENTOS SAN JOSÉ DE LA PALMA REAL DEL CAMPO
TLAPACOYA	20 DE NOVIEMBRE STA. CRUZ TLAPACOYA AMPLIACIÓN SANTA. CRUZ TLAPACOYA VALLE VERDE ALFREDO DEL MAZO MOLINO	LOMAS DE IXTAPALUCA
PUEBLOS AYOTLA	COLONIAS EL MIRTO 1º DE MAYO LA RETAMA EMILIANO ZAPATA STO. TOMÁS AMP. LOMA BONITA RIGOBERTA MENCHÚ FERMIN ALVAREZ VERGEL GUADALUPE LAVADEROS LUIS DONALDO COLOSIO CALVARIO DERRAMADERO EL NOPALITO LINDA VISTA RINCÓN DEL BOSQUE AMP. EMILIANO ZAPATA LOMA BONITA	FRACCIONAMIENTOS O UNIDADES RANCHO GUADALUPE RESIDENCIAL AYOTLA U. H. CASERÍO VILLAS DE AYOTLA U. MAGISTERIAL FRACC. JOSÉ DE LA MORA FRACC. IZCALLI
CERRO DEL TEJOLOTE	NUEVA INDEPENDENCIA EL CAPULÍN EL MIRADOR ESCALERILLAS MELCHOR OCAMPO I, II, III, IV Y V UNIÓN ANTORCHISTA WENCESLAO VICTORIA SOTO GUADALLIPANA BUENA VISTA RICARDO CALVA MORELOS AMP. ESCALERILLAS	
TLALPIZAHUAC	ESTADO DE MÉXICO SAN ANTONIO TLACAELEL ILHUICAMINA STA. CRUZ TLALPIZAHUAC AQUILES CÓRDOBA SAN JUAN TLALPIZAHUAC 18 DE AGOSTO CITLALMINA	U. H. SAN ANTONIO U. H. SAN JUAN RANCHO EL CARMEN RESIDENCIAL PARK
SAN FRANCISCO	TEJALPA AMP. SAN FRANCISCO AMP. TEJALPA JUAN ANTONIO SOBERANES MIRADOR SAN FRANCISCO	ROSA DE SAN FRANCISCO
COATEPEC	RANCHO VERDE I Y II INDEPENDENCIA ROSA DE CASTILLA SAN JUAN LOMAS DE COATEPEC	
GRAL. MANUEL ÁVILA CAMACHO		
RÍO FRÍO DE JUÁREZ	LLANO GRANDE	

FUENTE: Tomado del Bando Municipal de policía y buen gobierno 2007 del H. Ayto. de Ixtapaluca, (Ayto. Ixtapaluca, 2007: 5-6)

En los años ochenta ocurre en este Municipio un cambio demográfico significativo, principalmente en las delegaciones de Tlalpizahuac, Ayotla, Tlapacoya y la Cabecera Municipal. La dinámica con que ocurre la

inmigración, originó una tasa de crecimiento de hasta 6% anual¹⁹, situación que modificó la composición, necesidades y actividades del municipio. Las altas tasas de crecimiento poblacional y urbano han modificado profundamente las formas de existencia de la comunidad (Beltrán, 1987)²⁰ y sus actividades económicas, la explotación de la tierra ha perdido significado en la producción, avanzando con gran dinamismo la prestación de servicios y el comercio en pequeña escala, que tiene como objetivo el satisfacer la demanda de bienes de consumo requeridos por los nuevos asentamientos humanos.²¹ Pese a lo anterior puede observarse que en algunas delegaciones como San Francisco Acuatla, Coatepec, Ávila Camacho y Río Frío, las costumbres de producción se mantienen, aunque se encuentran constantemente amenazadas por el crecimiento de la mancha urbana; en estas zonas la agricultura sigue siendo la principal actividad económica. En contraste un corredor industrial se asienta en la zona urbana aledaña a la cabecera municipal, dando a Ixtapaluca una diversidad de ambientes socioeconómicos. El crecimiento demográfico citado ha obligado a gran parte de la población a recurrir a la Ciudad de México y Municipios circundantes en busca de trabajo, dándole a Ixtapaluca el carácter de *ciudad dormitorio*²².

Cabe hacer notar que el censo poblacional realizado por el INEGI en 1990, determina para Ixtapaluca una población de 187,593 habitantes²³, pero en la tabla siguiente tomada de <http://www.e-mexico.gob.mx/> se presenta el crecimiento poblacional desde 1995 con proyección al 2010. Destaca el impulso a la construcción de viviendas de interés social en Unidades habitacionales lo que ha elevado sustantivamente la cantidad de pobladores.

Cuadro 12

CRECIMIENTO POBLACIONAL DEL MUNICIPIO DE IXTAPALUCA, ESTADO DE MÉXICO						
MUNICIPIO	1990	1995	TCMA ²⁴	2000	2005	2010
IXTAPALUCA	117,927	187,690	8.57	283,133	427,110	644,301
% DE INCREMENTO CON RESPECTO AL ANTERIOR	-	59.15%	-	50.85%	50.85%	50.85

Fuente: Elaborado con datos de <http://www.e-mexico.gob.mx/>

Respecto a la educación en la última década se observaron las siguientes transformaciones: la cantidad de egresados de la educación secundaria puede equipararse a la matrícula total del bachillerato, lo que de

¹⁹ El Documento Solidaridad: Programa para el Oriente del Estado de México, G.E.M., 1989. Refiere que la tasa de crecimiento ha sido del 10% anual a partir de 1950, el doble de la correspondiente al área metropolitana y el triple del promedio anual. El incremento poblacional entre 1970 y 1980 fue del 240%, y en los ochentas del 290%.

²⁰ Hasta principios de los años setenta, la región era eminentemente agrícola y ganadera, dedicada en un 75% a la producción del maíz.

²¹ Información obtenida en entrevista con el Sr. Oscar Martínez Ortiz, Jefe del Servicio Municipal de Empleo de H. Ayto. de Ixtapaluca.

²² Cabe observar que pese al amplio crecimiento demográfico, la región que comprende los Mpios. de Chicoloapan, Chalco, Valle de Chalco Solidaridad, Chimalhuacán, La Paz e Ixtapaluca, es calificada como de poca aptitud para el desarrollo urbano, asignándosele, sobre todo, limitantes a las construcciones de altura. Ver. Solidaridad: Programa para el Oriente del Estado de México, G.E.M., 1989.

²³ En el Anuario estadístico del Estado de México 1998, INEGI, Méx., 1998, que aporta datos al 5 de Noviembre de 1995, contiene que en Ixtapaluca hay 40,060 viviendas habitadas, 40.053 de ellas son particulares y 7 colectivas; reporta en 187,690 el número de ocupantes, con promedio de 4.7 ocupantes por vivienda.

²⁴ Tasa de crecimiento media anual.

inicio es un indicador de insuficiencia de este último tipo de escuelas; el número de instituciones que imparten bachillerato son apenas la cuarta parte de las que imparten secundaria y el bachillerato representa tan sólo el 4.8% de la educación que se imparte en el municipio.

Cuadro 13.

EDUCACIÓN EN IXTAPALUCA POR NIVEL PARA EL CICLO ESCOLAR 1997-1998						
NIVEL	ALUMNOS	EXISTENCIA	APROBADOS	EGRESASOS	DOCENTES	ESCUELAS
PREESCOLAR	7 219	6 752	6 752	4 404	233	65
PRIMARIA	39 155	37 117	35 336	5 591	1 130	102
SECUNDARIA	14 594	13 730	10 048	3 239	719	48
PROFESIONAL MEDIO	869	627	386	158	59	2
BACHILLERATO	3 112	2 491	1 272	447	237	11
TOTAL	64 949	60 717	53 794	13 839	2 378	228

FUENTE: ANUARIO ESTADISTICO DEL ESTADO DE MEXICO 1999.

El último anuario del Estado de México publicado es del año 2008 contiene los datos referentes al ciclo escolar 2006-2007. En la comparación del crecimiento del sector educativo en el Municipio de Ixtapaluca se encuentra que en 9 años, el sistema creció 91%, por supuesto el crecimiento de este sistema es más lento que el crecimiento poblacional presentado en los datos anteriores. La capacidad de atención de las escuelas preparatorias se ve rebasada por la posibilidad de atención en el bachillerato, que no podía atender con toda su infraestructura a toda la matrícula de egresados que se presenta en el año 2007. De 1998 al 2007 la atención del bachillerato se multiplicó por tres. Nuevamente se observa una tendencia en el rezago del crecimiento del nivel de bachillerato con respecto al de todo el sistema de atención escolar en Ixtapaluca; al inicio del periodo la proporción de escuelas secundaria/bachilleratos fue 1 escuela de bachillerato por cada 4.3 secundaria, y al final del periodo 1bachillerato por cada 3.7 secundarias. La distancia entre la demanda de egresados de secundaria y espacios disponibles en bachillerato se hace menor, pero la oferta sigue siendo insuficiente.

Cuadro 14.

EDUCACIÓN EN IXTAPALUCA POR NIVEL PARA EL CICLO ESCOLAR 2006-2007						
NIVEL	ALUMNOS	EXISTENCIA	APROBADOS	EGRESASOS	DOCENTES	ESCUELAS
PREESCOLAR	18,507	17,246	17,246	9,340	652	160
PRIMARIA	64,180	61,022	59,458	9,836	2,006	180
SECUNDARIA	30,843	29,126	23,829	8,109	1,462	102
PROFESIONAL MEDIO	906	746	586	137	63	2
BACHILLERATO	9,892	8,709	5,032	2,011	727	27
	124,328	116,849	106,151	29,433	4,910	471

FUENTE: ANUARIO ESTADISTICO DEL ESTADO DE MEXICO 2008

Pese a las escasas escuelas encargadas del bachillerato, la matrícula del periodo nos remite al fenómeno de que las mismas escuelas están atendiendo a más alumnos. Las escuelas existentes están creciendo, tal

es el caso de la institución objeto del presente estudio: la Escuela Preparatoria Oficial No 74 del Estado de México (EPO 74). Su transformación es sistémica, histórica y es también, en buena parte, producto de la suma de las acciones e intenciones de los sujetos que confluyen en una realidad particular; su transformación no responde totalmente a un cambio previsto por el sistema, pero el rumbo de las acciones dentro de la institución, si son producto de una serie de factores susceptibles de identificar, describir y delinear de modo tal que nos lleven a un estudio de la realidad social de carácter comprensivo e interpretativo. No se busca describir para predecir. Se hace un estudio en concordancia con las palabras de Ibarra Colado (1993: 244):

“...es frecuente escuchar quienes afirman que la educación es una, aquellos que se conforman con observar el bosque sin analizar los arboles, estudiando rasgos generales que tienden a expulsar las diferencias que indican los sentidos, las posibilidades y limitaciones de cada una de las experiencias institucionales y su proceso de conformación. La simplificación generalizante crea la ilusión de un todo compacto, normal, que poco se observa en la realidad. Esta idealización obstaculiza el conocimiento de la complejidad inherente a un sistema de educación...”

Se pretende una aproximación a la realidad, que sea capaz de reconocer en una nueva totalidad compleja las *totalidades específicas* que la integran y la modifican constantemente. A lo largo de esta investigación se presentan una serie de datos, que nos han ayudado a aproximar nuestra mirada desde diferentes ángulos a un objeto de estudio, pero se tiene por principio que: sin una lectura crítica de los mismos, no son suficientes para explicar la realidad.

3.2. ORIGEN DE LA INSTITUCIÓN

La EPO 74 nació en la gestión del Profr. Francisco Javier Juárez Miranda, Coordinador Regional de Servicios Educativos No. 7²⁵ (CRESE), quien invitó al Profr. Antonio Felgueres Vargas, excolaborador suyo en tareas de administración educativa, a participar en la fundación de una Escuela Preparatoria Estatal en el Municipio de Ixtapaluca, confiriéndole el puesto de Director y otorgándole apoyo en la realización de las gestiones pertinentes. El motivo, según cita el Profr. Felgueres²⁶, fue la *amplia visión* que sobre las necesidades educativas tuvo el Coordinador Regional.

Los datos anteriores, sometidos al juicio de la historia en la distancia, nos muestran cómo las instituciones nacen más que para satisfacer las necesidades sociales o la visión programática de los gobiernos, por intereses políticos como lo refiere a la distancia un profesor fundador:

²⁵ La CRESE fue la unidad administrativa regional que coordinaba los servicios educativos con la representación del Gobierno del Estado de México; existieron 13 de estas unidades, la No. 7 correspondía a lo Municipios de Chimalhuacán, Nezahualcóyotl, La Paz e Ixtapaluca. Actualmente las CRESE han sido sustituidas por los Departamentos Regionales de Educación Básica, quienes coordinan los niveles de preescolar, primaria, secundaria y servicios de apoyo. El nivel medio superior y las normales han sido sustraídas de la acción de estas dependencias; aunque en 1991 —año de la fundación de la Prepa. 74— también las preparatorias se sujetaban al control administrativo de las CRESE.

²⁶ Datos obtenidos por entrevista realizada el 2 de octubre de 1999, en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, al Profr. Antonio Felgueres Vargas, donde éste se desempeñaba como Subdirector Administrativo

“La escuela se inicia por una necesidad -como todos lo sabemos- a lo mejor un tanto política. Porque la única escuela que había de Educación Media Superior en el Municipio era la preparatoria Gabino Barreda. El municipio tenía muchas diferencias con esa institución... porque a nombre de la escuela hacían manifestaciones, sus actitudes no eran propiamente las de estudiantes, sino que a veces llegaban a tomar –inclusive dentro de la misma escuela, según nos comentaban en aquel entonces los mismos muchachos–, y ocasionaban algunos disturbios a los establecimientos o casas aledañas a la institución. Entonces la intención fue crear una escuela preparatoria directamente dependiente del Gobierno del Estado de México que viniera a contrarrestar la influencia que tenía esa institución dentro del municipio. Se da inicialmente nada más de nombre creando la Escuela Preparatoria No. 74, sin tener más que la clave de la institución, no había ningún edificio, no había ningún alumno.

Los alumnos ¿cómo fueron rescatados? Parece algo chusco maestra... pero se pegaron volantitos en las combis en los cuales se hacía la invitación a estudiantes que habían terminado la secundaria y habían quedado fuera de preparatorias y que quisieran ingresar a la Escuela Preparatoria No. 74 de Ixtapaluca, ubicada en la colonia La Venta, eso era todo... era todo. Inicialmente fue un espacio prestado en la Primaria Telésforo Roldán Yáñez. En turno vespertino nos facilitaron un aula y la bodega que utilizaban ellos para almacenar materiales como son cemento, varillas, sus libros de texto, que además también era la casa del velador”²⁷

En octubre de 1991, se iniciaron las acciones tendientes al funcionamiento de la Escuela (sin aulas, sin captación previa de alumnos y sin planta docente). En una semana se obtuvo el préstamo de algunas instalaciones. Por amistad con el profesor Daniel Palmilla, Director de la Escuela Primaria “Telésforo Roldán Yáñez”, Felgueres obtuvo permiso para ocupar 2 aulas en el turno vespertino, una se ocupó para atender al primer grupo y único de ese ciclo escolar 1991-1992 y la otra se acondicionó para tareas de administración escolar. No sin múltiples dificultades por la reserva de algunos maestros de la primaria, en compartir las instalaciones con alumnos preparatorianos. Inició formalmente el curso el 17 de Octubre de 1991, con un grupo de 48 alumnos en primer semestre; jóvenes rechazados en los procesos de selección de los diferentes subsistemas y escuelas del área metropolitana en busca de una opción académica para continuar con su preparación.

La escuela surgió por iniciativa de las autoridades municipales y educativas para atender la demanda del servicio de los pobladores de Ixtapaluca, paradójicamente la gran mayoría de los alumnos en esta primera generación no pertenecían a ésta población como lo informan los datos recabados:

“Procedían la mínima parte de Ixtapaluca. Venían de La Paz, de Chimalhuacán, de Nezahualcóyotl, de Chalco y una mínima parte de Iztapalapa. Supongo que, como resultado de que fueron las combis el medio de difusión y publicidad.” (Secretario Escolar)

²⁷ Información obtenida en entrevista al Profr. Geraldo Rivera Bravo, Secretario Escolar de la EPO No. 74 desde su fundación hasta la fecha, realizada el 25 de noviembre de 2008.

Pese a que los discursos políticos y los informes oficiales no dan cuenta de ello, la construcción de escuelas responde a la necesidad sentida de la población más que a la planeación estratégica gubernamental. Al respecto habría que ampliar las investigaciones que recuperen la voz de los maestros que han tenido por *fortuna* o *infortunio* llegar a una institución que empieza. Esta investigación encuentra que pese a que normativamente los espacios escolares para los diferentes niveles educativos y sus instituciones deben ser creados a fuerza de alguna necesidad identificada por los gobernantes, responder a la *preocupación de las autoridades* por atender la demanda bajo los criterios de compromiso de los maestros y *maximización en la racionalización de los recursos*, o hacer de la educación un elemento de justicia social, ello no es una realidad y constituye un espacio para el estudio y la investigación social.

La naciente escuela, no tuvo por sostén directo para su formación la presencia de las autoridades municipales; sin embargo, el Director se acercó al Presidente Municipal con el fin de obtener apoyo para gestión del edificio y recursos para llevar a cabo actividades básicas indispensables como la difusión de sus servicios. Logró el préstamo de un carro para vocear en la comunidad la existencia de la Escuela y un tiraje de volantes que fueron pegados en el transporte colectivo y lugares públicos.

“Se empezaron a hacer los trámites para que nos consiguieran en el municipio un terreno en donación. Nos dijeron que era difícil.” (Testimonio, 2008)

Los directivos no sólo acudieron con las autoridades del Ayuntamiento, sino que también se entrevistaron con otras figuras como líderes sociales, delegados y vecinos.

“Inclusive nos ofrecieron para empezar uno (terreno para construir el edificio escolar) de los hoyos de los Hornos de Santa Bárbara. Ahí nos dijeron que había posibilidades. (La presidencia Municipal no estuvo de acuerdo argumentando)... que no serían buenos terrenos porque estaban perforados por los hornos de ladrillo,... que nos esperáramos. Posteriormente se acercó el líder Darío Martínez, de las colonias de Valle de Chalco -lleva ese nombre una de las colonias de ese municipio- para ofrecernos precisamente un terreno que estaba a la altura de lo que le llaman “el segundo”, hacia la autopista que es más de una hectárea. Nos lo ofrecieron para que ahí se construyera la preparatoria. Cuando se hizo el comentario a las autoridades educativas, nos dijeron que entonces no había ningún problema. Pero cuando se hizo la propuesta a la presidencia municipal, fue cuando nos dijeron que la ubicación de la preparatoria debía contrarrestar... la influencia negativa de la Preparatoria Gabino Barreda. Que mejor nos esperáramos y que posteriormente ellos nos conseguirían alguna posibilidad del terreno o espacio.” (Testimonio, 2008).

La primera generación inscrita —el referido grupo de 48 alumnos- tuvo una conformación por demás heterogénea. El Profr. Felgueres reafirma que éstos alumnos provenían de diferentes comunidades (muy pocos de Ixtapaluca) los hubo de Nezahualcóyotl, Chicoloapan, Chimalhuacán e Iztapalapa. Se recibieron alumnos que tomaron a la Escuela Preparatoria recién fundada, como una opción fuera del proceso de selección y sin profundo interés en la misma, por ser rechazados de otras instituciones. Dadas las condiciones materiales y lo avanzado del ciclo escolar, los alumnos no fueron sometidos a un proceso de selección. Por otra parte, no hubo problemas para la integración de la planta docente que se dedicaría a la atención del grupo; en su mayoría fueron maestros jóvenes, sin mucha experiencia pero si con disposición

al trabajo. La contratación y el pago de ellos la asumió el Gobierno del Estado de México sin dificultades, dado que había sido una instancia oficial la responsable de promover su establecimiento.

En los primeros meses de trabajo se realizó un estudio de factibilidad sobre la demanda de Educación Media Superior en el Municipio de Ixtapaluca, con la finalidad de justificar ante las diferentes instancias la necesidad de la construcción de sus instalaciones. En tal estudio se asentó una demanda potencial de 800 alumnos para nivel medio superior en el mismo. Los datos fueron obtenidos a partir de visitas a las secundarias y la cuantificación de sus futuros egresados.

Se visitó la Unidad Habitacional San José de la Palma, recién terminada por INFONAVIT, en cuyo interior se había construido un área escolar con tres edificios a ser destinados para el funcionamiento de una escuela del nivel preescolar, una escuela primaria y una escuela secundaria. Las autoridades municipales consideraron que en Ixtapaluca había suficientes escuelas secundarias para atender la demanda de la población, por lo que decidieron transferir el edificio de secundaria para el funcionamiento de la Escuela Preparatoria Oficial No 74. El Profr. Rivera (2008) recuerda:

“El Lic. Alberto Maldonado, Presidente en aquel entonces en Ixtapaluca, nos hizo la petición de que nos mantuviéramos aquí, porque antes de tener alumnos, antes de tener todo, pues nos había tramitado la clave. Por esa razón nos dijo que nos quedáramos aquí en un aula prestada y ya posteriormente nos lo conseguía (el terreno para el edificio). Bien, nos hicieron el comentario en el mes de marzo-abril del 92 de que había la posibilidad, todavía no era muy seguro, de que nos donaran, un espacio que habían construido “X” constructora (INFONAVIT) en la Unidad Habitacional San José de la Palma. ¿En dónde estaba? A dos cuadras de la Presidencia Municipal, pero que no era nada seguro. Pasó el tiempo se siguieron haciendo los trámites. Nos dijeron en el mes de julio, que casi estaba concretado que nos donaran ese edificio, inclusive nos pidieron que viniéramos a ver las instalaciones para haber si no había ningún inconveniente ¡Pues cual inconveniente si no teníamos absolutamente nada! Y el 19 de agosto de 1992, nos mandaron al personal... al ingeniero a nombre del municipio... nos entregó a nombre del representante de la constructora del INFONAVIT, las llaves de la escuela.”

Recapitulando, en la cabecera Municipal, antes de la fundación de la EPO 74, ofrecían sus servicios: la Escuela Preparatoria Particular “Gabino Barrera”, incorporada a la UAEM, que no era un servicio educativo del Estado y funcionaba con poca confianza por parte de la comunidad y cuyos alumnos frecuentemente constituían un problema social por la falta de disciplina que mostraban; la Escuela María del Carmen Plascencia, un instituto técnico secretarial particular; la Unidad Pedagógica de Ixtapaluca (UPI) (centro, que atendía primaria, secundaria y formación técnica en electrónica); un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), en Tlalpizahuac, de sostenimiento federal, era el que mayor número de alumnos atendía pero sus carreras de corte agropecuario y técnico no respondían a las expectativas de una población urbana en aumento; además de un CBT. En total 5 Instituciones de educación media superior, ninguna de ellas pública estatal y sólo una propedéutica.

En suma, al momento de la fundación de la Escuela Preparatoria Oficial No. 74 en el Municipio de Ixtapaluca, encontramos una población en franco crecimiento poblacional, con limitadas ofertas de educación media superior propedéutica, pues el servicio que se ofrecía ya por ser particular y representar

un costo para los demandantes, o bien por ofrecer carreras no compatibles con las expectativas de la población, no era suficiente. Todo lo anterior sirvió al Presidente Municipal, Lic. Alberto Maldonado, para justificar la transferencia del edificio de la Unidad Habitacional San José de la Palma, a la EPO 74. De este modo se consiguieron las instalaciones definitivas con la certeza del inicio del ciclo escolar 1992-1993 en ellas.

En su segundo año de vida, la EPO 74, estaba ubicada en sus instalaciones aunque sin mobiliario; sus alumnos fueron inscritos previo proceso de selección²⁸, pese a que los rechazados en el mismo fueron muy pocos. Se formaron cuatro grupos (dos para el turno matutino y dos para el vespertino). El mobiliario fue adquirido paulatinamente con la ayuda y colaboración económica de los padres de familia, después de un intento por que las autoridades estatales lo hicieran.²⁹ También de ellos se obtuvieron recursos para el pago del personal manual y administrativo. El Secretario Escolar recuerda esos inicios:

“Primeramente, resultó que, al no haber sillas, mesas, y nada de mobiliario; acudí a la Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, en donde me regalaron 48 bancas que eran propiamente las que necesitábamos para nuestro grupo.

Nos regalaron las bancas, el transporte que nos llevó hasta acá, ese nos lo dio la presidencia municipal de Ixtapaluca y bueno teníamos 48 bancas para tres grupos en el turno matutino y dos en el turno vespertino. ¿Cómo se trabajaba ese mobiliario? Se iba rolando un día cada grupo. ¿En dónde escribían los maestros? Como no había pizarrones, los maestros nos pidieron gises y los utilizaban en el piso, que hacía las veces de pizarrón. Y días más adelante compramos papel Bond. Los maestros nos pedían o nosotros les dábamos y nunca se abusó de ese material. Por lo tanto, sí trabajaban en ambos primeros, el papel lo utilizaban en uno y otro, no así en el grupo de segundo. Se solicitó al Gobierno del Estado de México mobiliario la respuesta fue: No tenemos mobiliario, ni dinero para estar absorbiendo la necesidad de la Prepa. 74; luego pedimos el apoyo de la presidencia municipal y también nos dijo que no tenían presupuesto para adquirirlo. En la Secretaría de Educación de Toluca nos dijeron que la única posibilidad era hacer un pedido de mobiliario, pero que debía de ser pagado por la escuela”

3. 3. EL PERIODO FUNDACIONAL.

“Cuando nos pasamos al siguiente año de escuela (1992), hubo una mayor demanda de gente de aquí mismo de Ixtapaluca, porque de algún modo habíamos participado de manera modesta en los desfiles conmemorativos del 20 de noviembre –aunque habíamos iniciado–, 21 de marzo, 5 de mayo, por lo tanto la gente nos empezaba a ubicar, hubo mayor demanda de gente que vivía en Ixtapaluca, fue un primer paso para poder insertarnos en la comunidad.” (Profesor fundador, 2008).

²⁸ El proceso de selección era coordinado por la CRESE y la Supervisión Escolar correspondientes, consistía en una batería elaborada por una comisión de maestros de la propia región.

²⁹ El Secretario de Gobierno, Profr. Javier Moreno García Beltrán, visitó la Escuela el 11 de septiembre de 1992 por indicación del Gobernador en gira por el Mpio. ante él se realizó la solicitud de mobiliario, se tuvo respuesta verbal afirmativa, pero no llegó la ayuda solicitada.

Las palabras anteriores dichas por un maestro fundador de la EPO 74, son ejemplo de las muchas acciones que una institución en su periodo fundacional realiza para sobrevivir y consolidarse. No hay manuales de institucionalización, si acaso experiencias. La presente investigación recupera dichas experiencias como parte de la historia, va y viene entre las voces de muchos actores: las autoridades hablando de sus logros, dando cuenta de sus políticas en sus anuarios e informes, los historiadores y sus análisis agudos sobre las transformaciones de una nación y un sistema, la de los maestros que tuvieron que hacer escuela sin alumnos y sin muros, y la de los alumnos que recuperan todo lo que hay a su alrededor para decidir sus vidas. Reconstruir un periodo fundacional es mostrar: *“...la riqueza y complejidad de las realidades específicas que solemos dejar de lado para privilegiar las desdibujadas generalidades que tanto nos seducen. Si bien estas últimas son necesarias, sólo cobran sentido pleno a la luz de las primeras, pues las historias organizacionales nos recuerdan que la «realidad real» es construida a cada instante, muchas veces de manera contingente, por los hombres y mujeres que la viven. Las experiencias institucionales nos conducen a analizar la composición y formas de organización de tales sujetos que van perfilando el más complejo cuadro de relaciones de poder y los modelos de organización de totalidades específicas poco consideradas... nos ayuda a recuperar nuestra conciencia de lo que es fundamental y que permanece normalmente indiscutido: las significaciones del conocimiento, las consecuencias de las formas instituidas que nos aprisionan y las responsabilidades de autotransformación que nos aguardan.”* (Ibarra, 1993:346-347).

Los maestros dan cuenta de la importancia de la participación de la comunidad para el inicio de las actividades en la escuela preparatoria y los múltiples aspectos en los que su colaboración fue importante: la aportación de recursos, la participación en los eventos cívico-sociales, las contribuciones a la difusión del servicio, la aceptación en su seno. Así recuperamos algunos recuerdos encontrados:

“Hubo gente muy comprometida con la escuela. El Sr. Cabrea, la Sra. Nieto; que inclusive se ofrecieron a colocar una tiendita dentro de la escuela sin cobrar absolutamente, nada y que los fondos fueran directamente para la escuela. Ellos ponían los productos: el pan, el jamón, los dulces; los insumos, ellos los ponían y todos los ingresos eran para la escuela... se empezaron a comprar sillas para la administración, tres o cuatro, una máquina de escribir, una mesita para la máquina. Al principio la secretaria se subía en una silla para escribir en lo alto de una repisa de concreto que era parte de la construcción...”

“... se empezó a tener mayor participación con las actividades cívico culturales, por ejemplo para el 10 de mayo se hizo el primer festival, eran pocos alumnos. Se invitaron madres de familia no sólo de nuestros alumnos, sino de toda la comunidad.”

“Teníamos muchos problemas decían... que este edificio no tenía por qué ser de nosotros, decían que como compradores de una casa habitación la constructora les había dicho que este edificio estaba destinado para una secundaria.”

“Al principio nos venían a protestar. Una vez –al principio– veo una humareda en vacaciones (...) Me subo a la planta alta del edificio y se está quemando una resbaladilla aquí en el parquecito, y como eran rampas de fibra de vidrio, rápido se consumió y vienen a reclamar en agosto –cuando iniciamos clases–

de que los alumnos habían quemado el juego. Afortunadamente yo lo había visto y le dije al representante de la unidad, quién lo quemó. Yo sí vi quién lo quemó, se les hizo fácil tirar un perro muerto y echarle gasolina para quemarlo y como había hierba seca se prendió con todo. Le dije al administrador: yo le puedo decir quienes quemaron ese juego son los que viven en esa casa. El señor se quedó sin palabras. Hay algo en lo que tenían razón, me dijo: No los quieren los de la unidad.” (Profesor fundador, 2008).

La institución tuvo que enfrentarse al rechazo de los colonos de la Unidad Habitacional San José de la Palma, que veían a maestros y alumnos foráneos como invasores. Los alumnos de la Unidad Habitacional que acudían a esta escuela eran escasos. La población provenía de regiones cercanas al centro de la Ciudad de México y esperaban que sus hijos quedaran colocados en las preparatorias de la UNAM o el IPN. Como población en transición hacia la urbanización, había un segundo rechazo, el de los pobladores originarios de Ixtapaluca, acostumbrados a tener amplitud de espacio y que veían en las unidades habitacionales una amenaza a su tranquilidad, más que una muestra de progreso y urbanización como las autoridades civiles lo querían presentar. Una de las alumnas entrevistadas lo ilustró de la siguiente manera:

“Mi papá quiere que curse una licenciatura en la UNAM, que es donde él no pudo terminar la Prepa. Yo quería entrar a la Prepa de la UNAM, pero estaba muy lejos de mi casa y era recién llegada de Veracruz a Ixtapaluca, por lo que mi papá consideró que mejor más cerca de casa. Cuando por primera vez salió la convocatoria de la UNAM, mis padres querían que hiciera examen pero, no estaba segura de qué estudiar y como tenían problemas económicos preferí no hacerlo, para la segunda convocatoria me preparé e hice mi examen para entrar a la prepa de la UNAM, pero no fui aceptada” (Testimonio alumna, 2000).

“Yo quería irme a estudiar allá porque iba a tener pase directo a la UNAM, pero no tuve el puntaje necesario para entrar” (testimonio alumno, 2000).

Para proyectar en la población, el que la presencia de la EPO 74 era un signo de progreso y muestra del trabajo de las autoridades por sus gobernados, se tomaron decisiones que afectaron el proceso de selección de alumnos:

“Ya al tercer año de servicio, se dio preferencia para que se (inscribieran en esta escuela) a los que vivían (en la) unidad habitacional y las zonas cercanas a Ixtapaluca Centro: Ayotla, San Francisco, Tlalpizahuac, Coatepec... que estuvieran enclavados dentro del municipio; porque teníamos la posibilidad de hacer nuestro propio proceso de selección, de ese modo tratamos de acercamos a la comunidad”(Secretario Escolar, 2008).

Así que era común que las autoridades municipales enviaran alumnos rechazados de otras escuelas con “*tarjetitas de recomendación*” como solicitudes para que se aceptara a los no aceptados de otras escuelas en ésta. Para 1996, tras la creación de la COMIPEMS, la EPO 74 fue adscrita al conjunto de instituciones cuyo proceso de selección sería realizado a través del examen único. La comunidad, acostumbrada a inscribirse sin más que pedirlo respondió con molestia como lo señala personal de la institución:

“Cuando se crea COMIPEMS y el proceso único de selección, fue diferente; pero ya había impactado la Prepa. Dentro del municipio había mucha gente que quería venirse para acá, gente que se había quedado en alguna otra escuela de Chalco o Los Reyes” (Ibíd.).

“Ya cuando se crea COMIPEMS (que) la gente se quedara fue un tanto difícil, porque ya no era una petición sino una exigencia los padres (se habían acostumbrado a inscribirse sin más requisito que haber concluido la secundaria), creían que era una obligación de la escuela recibir a toda la gente que viviera a solicitar inscripción, situación que ya no podíamos apoyar precisamente por el proceso único de selección” (Ibíd.).

Al tercer año de servicio, se nos dio autorización para que se viera la manera de buscar los recursos de construir dos salones más. Al principio uno de los edificios –el que está en la parte norte– se dividió con madera. Se prestaba a muchas confusiones porque trabajaban simultáneamente. No era medio para que se dieran las clases. Se pidió el apoyo con padres de familia (se les dijo) que teníamos que (sic.) construir dos aulas en la parte oriente de la escuela” (Ibíd.).

El desbordante crecimiento poblacional y el incremento natural en la demanda de educación media –que ya se ha analizado con detalle en apartados anteriores–, incrementaron los niveles de solicitudes para la inscripción en la EPO 74. Lo que debió verse como una obligación del Estado, se convirtió en una muestra de aprobación. Las aulas no fueron construidas con la anticipación y los recursos que un sistema educativo debió proveer, sino por la gestión de los directivos; el anterior testimonio ilustra la necesidad de la escuela de ampliar sus espacios, construir aulas para atender más grupos.

Si bien la necesidad de crecimiento de las instituciones era demanda social, también había un deseo de la institución por atenderle, por crecer; pues una escuela con más alumnos tiene mayor prestigio social, más alumnos también dan más recursos y más *poder*. La fuente de recursos materiales por excelencia en la institución han sido las cooperaciones o cuotas de inscripción de los padres, así que para una escuela incrementar su matrícula también es elemento de sobrevivencia.

El Estado delega en las autoridades educativas la gestión. Las autoridades educativas que enfrentan y deben resolver los problemas son los directivos; buena parte de su gestión e indicador de su eficiencia es el crecimiento de su escuela. Son ellos, sobre todo el Director y el Secretario Escolar, los responsables de los recursos. Las horas dedicadas a la negociación y tramitación de permisos, obtención de apoyos materiales, planeación y justificación de los mismos, suelen ser más que aquellas dedicadas a la gestión académica, acompañamiento de los planes y programas de estudio y seguimiento de los aprendizajes.

El presupuesto educativo obtenido de la federación, el estado o los municipios nunca alcanza; Guevara Niebla, 1997: 19-20) señala: *“A todos los problemas de equidad, calidad y organización educativa, hay que añadir la omisión y el castigo presupuestario padecido por la educación pública. De por sí las tasas históricas de inversión educativa han sido inferiores a la recomendación internacional de un 8% del PIB para países en desarrollo... Alrededor del 80% de esos recursos, tanto en educación básica como en educación superior, se destinan a salarios y administración”.*

En 1994 se construyen dos aulas con recursos de la escuela, material donado por el municipio y supervisión técnica de las autoridades estatales, sucediéndose una serie de transformaciones a la estructura original (un espacio para taller, un espacio para laboratorio de ciencias, dos módulos de baños, un pórtico, un área administrativa, 2 bodegas, cancha de usos múltiples, patio, área verde y cuatro aulas) hasta llegar a la estructura actual (un laboratorio de cómputo, un laboratorio de ciencias, 15 aulas, una biblioteca, área administrativa para dirección, para supervisión escolar y sala de maestros). Los extremos de los pasillos se han habilitado como cubículos de orientación; algunos espacios entre construcciones y bardas, como bodegas y archivos; se ha sacrificado el pórtico, el patio y los jardines en aras de construir aulas; y la tienda escolar funciona en un aula prefabricada en el traspatio. Todo en 2,420 m².

La EPO 74, durante sus primeros diez años de vida se mantuvo con 6 grupos por turno, pero a partir del ciclo escolar 2004-2005 ha registrado un incremento a 7, 9, 11 y 13 grupos hasta 2008-2009.

Los sujetos que han vivido del proceso histórico de la EPO 74, tienen su propia visión de las transformaciones y sus causas. En entrevista al Secretario Escolar explica el crecimiento de la matrícula escolar:

“Nosotros participábamos en los eventos a nivel municipal, los animadores destacaban la presencia de la Escuela Preparatoria. La Gabino Barreda no participaba. Se hizo difusión durante los dos primeros años en las escuelas secundarias... mucha gente venían a visitarnos a través del proceso interno de selección”.

“Con el paso de los años la necesidad educativa del Municipio debido a la creación de unidades habitacionales como San José de la Palma... el nacimiento de los Héroes, posteriormente San Buenaventura, más adelante Cuatro Vientos y Rehilete, al ser unidades habitacionales grandísimas se da la posibilidad de creación de otras escuelas, (ya que) estaban requiriendo del servicio educativo en otros lugares” –se refiere a la demanda de la población de esas unidades– (Ibíd.).

El crecimiento de una escuela preparatoria no hubiera sido suficiente, por lo que se inicia una etapa de expansión del servicio de la EPO 74 a través de módulos a distancia. El 17 de septiembre de 2002 se crea el Módulo Río Frío; unidad educativa sin clave, con instalaciones a préstamo por las autoridades del comisariado ejidal de la región, la planeación, coordinación, dirección y control estaba a cargo de los directivos de la EPO 74 con el apoyo de un Coordinador de Módulo y una planta docente propuesta desde aquella. Se inició el servicio con dos grupos de primer grado. En el año 2005 la Secretaría de Educación del estado otorga una clave de centro de trabajo y una denominación con lo que pasa a ser otra institución: la Preparatoria Oficial No. 135 del Estado, que en la actualidad atiende tres grupos, uno de cada grado.

El 12 de septiembre de 2004, se crean al Módulo San Buenaventura de EPO 74, en turno matutino con cinco grupos y el Módulo Manuel Ávila Camacho (MAC). Un año más tarde se asigna clave a San Buenaventura y pasa a convertirse en la Escuela Preparatoria No. 141 del Estado que atiende 18 grupos por turno; por su parte El Módulo Ávila Camacho obtendrá su denominación como escuela aparte hasta enero de 2008 para convertirse en la Escuela Preparatoria Oficial No. 185, ofrece sus servicios en turno vespertino con un grupo por grado.

Santa Bárbara es otra región que se transformó en Unidad Habitacional de manera explosiva, así que en agosto de 2005 fue creado el Módulo Las Palmas de EPO 74, con 5 grupos por turno; pasado el proceso de selección, inscripción e iniciadas las clases, en septiembre de ese mismo año se constituyó como la Preparatoria Oficial No. 161 del Estado.

Las autoridades educativas decidieron abrir el servicio en los módulos ante la avasallante demanda del servicio, sus procesos de selección fueron formalizados por CENEVAL en segundas vueltas; se aprovechó la experiencia de la EPO 74 para su organización inicial y en buena medida se atendió la demanda desde la opción que los solicitantes requerían, por ser la de mayor demanda, mayor arraigo y mayor experiencia en la región. La EPO 74 para 2004-2007 llegó a tener índices de demanda equivalentes a los de escuelas de gran tradición del centro de la Ciudad de México en sus sistemas universitario y politécnico; así que según el número de aciertos obtenidos a los aspirantes se les asignaba en la Escuela Preparatoria Oficial No. 74 o bien sus módulos. Sin embargo los índices de retención y eficiencia terminal distaron mucho de anunciar un servicio de calidad en términos de la demanda social o las políticas establecidas. La eficiencia terminal entre 2000 y 2003 pasó de 48.1 a 56%, mientras que los indicadores de aprovechamiento fluctúan entre el 6.9 y el 8.1 (EPO 74, 2006).

La Escuela Preparatoria Oficial No 74, ha visto nacer de su organización a 5 escuelas preparatorias más en la región, tres de ellas más grandes en infraestructura y número de matrícula.

Cuadro 15.

CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA E INDICADORES EDUCATIVOS DE LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NO 74 DEL ESTADO DE MÉXICO									
CICLO ESCOLAR	TURNO	GRUPOS	INSCRIPCIÓN AL INICIO DE CICLO	EXISTENCIA AL FIN DE CICLO	% RETENCIÓN	APROBADOS	% APROBACIÓN	No. DIR	
2007-2008	MATUTINO	13	608	563	92.6	419	74.4	4	
	VESPERTINO	12	613	447	72.9	289	64.7		
2006-2007	MATUTINO	11	460	458	99.6	343	74.9		
	VESPERTINO	14	450	443	98.4	300	67.7		
2005-2006	MATUTINO	9	419	413	98.5	224	54.2		
	VESPERTINO	8	348	433	S/D	184	59%		
2004-2005	MATUTINO	7	322	313	97.2	184	58.7		3
	VESPERTINO	7	267	263	98.5	150	57.0		
2003-2004	MATUTINO	17 ³⁰	741	S/D	S/D	S/D	S/D		
	VESPERTINO	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D		
2002-2003	MATUTINO	10	375	368	98.1	242	65.8		
	VESPERTINO	7	257	239	92.9	S/D	S/D		
2001-2002	MATUTINO	8	343	301	87.8	200	66.4	2	
	VESPERTINO	7	305	218	71.5	S/D	S/D		
2000-2001	MATUTINO	6	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D		
	VESPERTINO	6	236	207	87.7	S/D	S/D		
1999-2000	MATUTINO	6	255	S/D	S/D	S/D	S/D		
	VESPERTINO	6	S/D	209	S/D	S/D	S/D		
1994-1999	MATUTINO	6	NO SE CUENTA CON DATOS SOBRE LA MATRÍCULA						
	VESPERTINO	6							
1993-1994	MATUTINO	4	NO SE CUENTA CON DATOS SOBRE LA MATRÍCULA						1
	VESPERTINO	5							

³⁰ Incluye módulos.

1992-1993	MATUTINO	2	NO SE CUENTA CON DATOS SOBRE LA MATRÍCULA			
	VESPERTINO	3	NO SE CUENTA CON DATOS SOBRE LA MATRÍCULA			
1991-1992	MATUTINO	-	NO SE CUENTA CON DATOS SOBRE LA MATRÍCULA			
	VESPERTINO	1	48			
S/D: Sin datos.						

Fuente: Los datos se obtuvieron de la serie de Estadísticas 911, documentos en los la EPO 74 reporta al INEGI información a través del Gobierno del Estado de México para los años de 1999 a 2008.

En el recorrido por el periodo fundacional de la EPO 74, se haya equivalencia con la necesidad planteada por Ibarra (1993:XXXI) al referirse al estudio de otra institución, la UAM:

“El análisis organizacional de realidades institucionales locales es hoy indiscutible si deseamos adentrarnos y comprender los juegos que constituyen los rasgos de la modernidad de nuestras realidades tardías y sus contradicciones posmodernas”.

El crecimiento de la matrícula escolar de la EPO 74 se dibuja en la siguiente tabla (ver cuadro 15). En algunos momentos sólo se tiene el dato de número de grupos, debido a que en las instituciones es práctica poco común la de construir su historia y ha resultado sumamente difícil el acceso a los mismos.

“No hay un orden, reconocemos el caos... En el reconocimiento de uno mismo debemos asumir los riesgos de una lectura desordenada... de una lectura desde la que uno mismo construya su propio camino y lo proyecte en encuentros y cruzamientos furtivos con los caminos de todos nosotros” (Ibarra, 1993: XLI).

No se tiene un seguimiento de los egresados que dé cuenta del destino de las primeras generaciones, pero –a decir del Profr. Felgueres– sólo pocos de ellos ingresaron a Instituciones de Educación Superior, hubo bajo aprovechamiento y deserción no cuantificada. El contacto con otras escuelas del nivel fue escaso dado que la prioridad fue consolidar el servicio a lo interno. Los documentos de diagnóstico y planeación de la institución a los que la presente investigación tuvo acceso, indican que un aproximado de 50% de los egresados, ingresan a la educación superior, ya sea pública o particular.

Se ha hecho un recorrido por las vicisitudes de los directivos y maestros por lograr una infraestructura acorde a una institución de educación media superior, pero dentro de todas las modalidades posibles ¿Por qué la EPO 74 nace como bachillerato propedéutico y no de otro tipo? La respuesta está en una combinación de supuestos: primero, las expectativas de la población en acceder a un mejor nivel de vida a través de la educación superior, siendo el bachillerato propedéutico paso necesario; segundo, la visión de las autoridades municipales de satisfacer las demandas de la población para mantener su status político; y tercero, la indefinición vocacional de los jóvenes. El Profr. Felgueres (2000), responde a esta pregunta bajo la consideración de que:

“...en este tiempo todavía se pensaba fundamentalmente en el propedéutico, creo que se le dio importancia al técnico un poco más adelante, así lo tengo presente. Se dio tanto impulso a las escuelas propedéuticas al grado que se rebasó el número de cien rápidamente”.

La Prepa 74, fue parte del proyecto del gobierno estatal por impulsar la Preparatoria. El Profr. Rivera (2008) tiene su propia visión al respecto:

“Porqué estaba la influencia de dos secundaria técnicas y la gente no quería servicio técnico, sino que con esta preparación, de nivel medio superior les permita a sus hijos acceder a la educación superior. Desde el principio la autoridad civil no quería educación técnica sino general, eso desde la presidencia municipal.”

Para el ciclo escolar 1998-1999, que es donde se ubica el inicio de la presente investigación, la Preparatoria No. 74 atendía a la siguiente población:

Cuadro 16.

	Primer grado			Segundo grado			Tercer grado		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Matutino	54	45	99	47	37	84	34	37	71
Vespertino	47	53	100	17	49	66	17	35	52
Subtotales	101	98	199	64	86	150	51	72	123
Total de alumnos en turno matutino									254
Total de alumnos en turno vespertino									218
Total de alumnos atendidos									472
M= masculino			F= femenino			T= total			

Fuente: Elaborado con datos asentados por la Dirección Escolar de la EPO 74 en la forma 911, solicitada por el INEGI a través de la SEP y la SECyBS, Estadística de fin de cursos del primer semestre del ciclo escolar 1998-1999.

A diez años de distancia la estadística es la siguiente:

Cuadro 17.

	Primer grado			Segundo grado			Tercer grado		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Matutino	120	114	234	55	108	163	67	99	563
Vespertino	71	128	199	42	106	148	36	80	463
Subtotales	191	242	433	97	214	311	103	179	1026
Total de alumnos en turno matutino									563
Total de alumnos en turno vespertino									463
Total de alumnos atendidos									1026
M= masculino			F= femenino			T= total			

Fuente: Elaborado con datos de Estadística 911, Preparatoria Oficial No. 74, de fecha 4 de julio de 2008.

El número de alumnos se ha incrementado cuatro veces en diez años, la explosión en la matrícula del nivel ocurrida en el horizonte nacional en la década de los años 70's, llegó 20 años más tarde a Ixtapaluca como efecto de una ola que se expande desde el centro de la Ciudad de México hacia su periferia.

A diecisiete años de su fundación y una década de crecimiento inusitado, la Escuela Preparatoria Oficial No. 74 del Estado de México ha desarrollado una serie de acciones tendientes a su consolidación dentro del

Municipio de Ixtapaluca y a mantener un nivel de competitividad que el sistema le exige; ellas le han dado identidad, pero las condiciones socioculturales son cambiantes y exigen adecuaciones permanentes.

Entre las estrategias y actividades desarrolladas por la institución desde sus maestros y directivos, se recuperan las siguientes que al mismo tiempo son parte de las acciones que proveen a EPO 74 de una particularidad identitaria:

1. Los alumnos inscritos en esta escuela, desde 1996, son asignados por CENEVAL a través de EXANI-I, para el año 2007 el rango de aciertos de alumnos aceptados fluctuó entre 56 y 118. La EPO 74 es la escuela pública que recibe a los alumnos con mayores puntajes en promedio en la zona escolar.
2. Al inicio de cada año se programa un curso de inducción para los alumnos de nuevo ingreso, extendiéndose a los semestres 3er, y 5to, el propósito es que se haga un repaso en las áreas que constituyen el plan de estudios (lenguaje y comunicación, ciencias sociales y humanidades, matemáticas y razonamiento complejo y ciencias naturales y experimentales). Los cursos de inducción duran de 3 a 5 días, se involucra a toda la planta docente e incluyen ejercicios para desarrollar comprensión lectora, habilidad verbal y numérica, dinámicas de integración grupal e información sobre el sistema curricular y recientemente sobre la RIES (EPO 74, 2008); además, se procura que el desconocimiento de la normatividad no sea obstáculo para el desempeño de los alumnos. Estos cursos buscan forjar identidad y proyectar organización y compromiso entre los estudiantes.
3. Dado que el espacio físico ha sido un obstáculo para el crecimiento de la escuela y su consolidación, desde hace al menos cinco años, se gestiona la sesión de terreno adyacente, que en la actualidad se ocupa como jardín vecinal. Uno de las dificultades que se ha encontrado es la negativa de la comunidad desde la justificación de que muchos de los condóminos no *“se quedan”* en la institución y son otras comunidades las que se ven favorecidas con la presencia de la preparatoria dentro de la unidad. La actual administración ha diseñado y operado por ello, una serie de proyectos para consolidar el apoyo de la comunidad inmediata, pues a nivel municipal es considerada la mejor escuela del nivel; entre estos proyectos encontramos:
 - a. *“Proyecto institucional escuela para padres”* que pretende ofrecer a toda la comunidad información y estrategias de prevención de situaciones que ponen en riesgo la integridad emocional, física y psicológica los adolescentes (EPO 74, 2007). La integración de los padres y planeación de horarios se realiza a partir de una encuesta a la comunidad y la invitación no se reduce a los padres de familia de los jóvenes inscritos.
 - b. Proyecto de *“Asesorías académicas para preparar a alumnos de secundaria para presentar el examen único de COMIPEMS”* con la intención de ofrecer el servicio gratuito a los alumnos de tercer grado de secundaria que viven en la comunidad y contrarrestar el fenómeno de que los alumnos que viven dentro de la unidad no acceden a la EPO 74 por no obtener el corte mínimo necesario marcado por COMIPEMS según la demanda.
 - c. Interacción cultural con la comunidad a través de la participación en las celebraciones cívico-sociales como los desfiles de 16 de septiembre y 20 de noviembre, organización de

festividades para reconocimiento a la madre en el mes de mayo (la asistencia de las madres de familia de los alumnos inscritos ha llegado al 80%); complementariamente ha organizando otros eventos con participación social de las autoridades municipales sin que éstos sean de carácter académico. La intención permanente es proyectar la presencia de una planta docente emprendedora y activa en las actividades públicas.

4. La disposición de recursos financieros ha sido un factor limitante en el equipamiento de la infraestructura escolar, pese a ello se han hecho esfuerzos constantes para incrementar el acervo bibliográfico, mantener en funcionamiento la sala de computo –frecuentemente afectada por la insuficiencia de energía eléctrica en el entorno-, adquisición de material electrónico, a modo de tecnologías que apoyen la enseñanza (como videoprojector y pantalla), adaptación de espacios para archivos, bodegas y servicio de orientación, procurando liberar las aulas de un uso administrativo y dedicarlas exclusivamente a la actividad académica (EPO 74, 2006; 2007 y 2008).
5. Dados los deficientes índices de deserción y eficiencia terminal asociados a la reprobación, se ha determinado realizar los exámenes extraordinarios en contra turno. Tradicionalmente los alumnos se ausentaban de sus clases para acudir a los procesos de regularización, provocando que aumentara su índice de inasistencias o incumplimiento de algún trabajo derivado de las sesiones de ausencia. Para los exámenes orales a título de suficiencia se colocó como requisito la presencia de los padres para inducir una mejor organización de los docentes en su realización y provocar que los alumnos atribuyan mayor formalidad a su preparación para esta etapa, que constituye la última posibilidad de aprobar. Con ello, se ha logrado en buena medida, que los alumnos muestren mayor compromiso con sus actividades de regularización, al mismo tiempo, se involucra al padre de familia en los procesos académicos de los alumnos en riesgo de deserción. No aprobar un examen a título de suficiencia por falta de cuidado en el proceso le representa al alumno la baja definitiva y a la escuela la reducción en sus niveles de eficiencia terminal.
6. Desarrollo de programas de habilidades de pensamiento, consolidación de los valores institucionales y hábitos de estudio. Se ha fomentado el trabajo colegiado y la actualización docente.
7. Se procura especial atención en la participación de los alumnos en los concursos académicos (¿Cómo se hace la ciencia?, la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología, las Olimpiadas de Matemática y Física así como a los concursos de expresión juvenil) y programas de prevención de adicciones en coordinación con las autoridades municipales y otros organismos.
8. Se desarrolla anualmente un “*Proyecto de Difusión Institucional*” en 16 escuelas secundarias del área de influencia para dar a conocer los servicios e instalaciones, previo al proceso de registro para el examen único de ingreso a educación media superior del área metropolitana (EPO 74, 2008).

Uno de los aspectos sobre los que es necesario trabajar para contar con un indicador de consolidación de la EPO 74, es un seguimiento de egresados y su incorporación a Instituciones de Educación Superior (IES). Sólo se cuenta con referencias en los informes respecto al acceso de los alumnos a IES como: UACH, Colegio Militar, Tecnológicos de Estudios Superiores, UPN, UAEM, IPN, UNAM y Escuelas Normales.

El año 2007, se estableció un sistema de evaluación de las instituciones de educación media superior a través del denominada examen ENLACE (Examen Nacional de Logro Académico y Calidad de la Educación) a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Sus resultados constituyen un elemento de valoración del servicio con respecto a las otras escuelas de municipio, por lo que a continuación se presentan algunos de sus datos:

Presentan evaluación ENLACE para alumnos de tercer grado de Educación Media Superior: 11,007 escuelas de todo el país en sus tres modalidades y sus 26 subsistemas; para el Estado de México se reporta evaluación a 1,097 instituciones;³¹ y para el Municipio de Ixtapaluca se presentan 26 centros escolares (VER CUADRO 18).

Cuadro 18

RELACIÓN DE ESCUELAS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN IXTAPALUCA, ESTADO DE MÉXICO			
No.	NOMBRE DE LA ESCUELA	CLAVE	TURNO
1.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 74	15EBH0155Q	2 Vespertino
2.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 74 Módulo MAC	15EBH0155Q	2 Vespertino
3.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 74	15EBH0170I	1 Matutino
4.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 124	15EBH0247G	1 Matutino
5.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 124 Módulo	15EBH0247G	1 Matutino
6.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 122	15EBH0249E	2 Vespertino
7.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 135	15EBH0262Z	1 Matutino
8.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 141	15EBH0268T	1 Matutino
9.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 141	15EBH0273E	2 Vespertino
10.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 158	15EBH0291U	1 Matutino
11.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 161	15EBH0297O	1 Matutino
12.	Escuela Preparatoria Oficial Núm. 161	15EBH0312Q	2 Vespertino
13.	Preparatoria "Pedagogía Libertaria"	15PBH6138U	1 Matutino
14.	Centro de Aprendizaje Tecnológico Empresarial Ixtapaluca	15PCT0701G	1 Matutino
15.	CBT Núm. 1 Dr. Leopoldo Río de la Loza, Ixtapaluca	15ECT0022U	1 Matutino
16.	CBT Núm. 1 Dr. Leopoldo Río de la Loza, Ixtapaluca	15ECT0041I	2 Vespertino
17.	CBT Núm. 2 Guillermo González Camarena, Ixtapaluca	15ECT0062V	1 Matutino
18.	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de	15ETC0036X	1 Matutino
19.	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de	15ETC0036X	2 Vespertino
20.	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de	15ETC0047C	1 Matutino
21.	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de	15ETC0047C	2 Vespertino
22.	Colegio de Bachilleres del Estado de México Plantel Núm. 18	15ECB0029Y	1 Matutino
23.	Preparatoria Regional de Ixtapaluca Gabino Barreda	15SBH0001Q	1 Matutino
24.	Centro de Estudios Humanísticos de Nezahualcóyotl	15PBH3332D	1 Matutino
25.	Escuela Ma. del Carmen Plascencia	15PCT0034E	1 Matutino
26.	Instituto Tecnológico Metropolitano	15PCT0699I	1 Matutino

Fuente: Elaboración en base a datos reportados por la SEP-CENEVAL, 2008 de <http://www.enlacemedia.sep.gob.mx/>

³¹ Se considera el criterio de escuela-turno, es decir los turnos matutino, vespertino o nocturno de una misma institución son considerados con fines de evaluación y administración como escuelas por separado.

Los resultados del examen ENLACE para las escuelas del nivel medio superior son emitidos en apego a los siguientes criterios de evaluación:

- A. % alumnos nivel *insuficiente* en habilidad lectora
- B. % alumnos nivel *elemental* en habilidad lectora
- C. % alumnos nivel *bueno* en habilidad lectora
- D. % alumnos nivel *excelentes* en habilidad lectora
- E. % alumnos nivel *insuficiente* en habilidad matemática
- F. % alumnos nivel *elemental* en habilidad matemática
- G. % alumnos nivel *bueno* en habilidad matemática
- H. % alumnos nivel *excelente* en habilidad matemática

Solo una escuela preparatoria particular en Ixtapaluca presenta niveles de evaluación superiores a la EPO 74 en habilidad lectora y matemática, en el rango de % de alumnos excelentes, pero la misma escuela presenta un alto porcentaje de alumnos deficientes en habilidad matemática, por lo que estos resultados colocarían a la EPO 74 en franca consolidación dentro del municipio, sin embargo se observan diferencias entres sus turnos matutino y vespertino; pese a ello sus niveles en el concierto con los resultados obtenidos en la zona metropolitana le colocan en buen sitio dentro del sistema de educación pública.

Cuadro 19

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN ENLACE PARA LAS ESCUELAS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE IXTAPALUCA, 2008.										
ESCUELA	ÁREAS EVALUADAS								% DE ALUMNOS EVALUADOS	SOSTENIMIENTO
	HABILIDAD LECTORA				HABILIDAD MATEMÁTICA					
	A	B	C	D	E	F	G	H		
1.	2.6	27.2	65.8	4.4	30.6	62.0	7.4	0.0	91.9	PÚBLICO
2.	17.6	52.9	29.4	0.0	58.8	41.2	0.0	0.0	13.7	PÚBLICO
3.	1.9	15.7	68.6	13.8	14.3	49.0	32.7	4.1	93.5	PÚBLICO
4.	17.7	51.9	29.1	1.3	76.3	23.7	0.0	0.0	82.5	PÚBLICO
5.	29.4	52.9	17.6	0.0	70.6	29.4	0.0	0.0	17.5	PÚBLICO
6.	12.3	39.6	47.2	0.9	71.6	27.5	1.0	0.0	88.5	PÚBLICO
7.	10.5	26.3	63.2	0.0	63.2	31.6	5.3	0.0	86.4	PÚBLICO
8.	10.7	42.7	43.8	2.8	59.5	32.1	7.7	0.6	89	PÚBLICO
9.	25.7	56.7	17.5	0.0	84.5	15.5	0.0	0.0	91.7	PÚBLICO
10.	15.2	42.4	42.4	0.0	63.6	36.4	0.0	0.0	89.2	PÚBLICO
11.	2.2	26.7	67.8	3.3	31.8	57.6	10.6	0.0	89.2	PÚBLICO
12.	24.8	58.7	16.5	0.0	89.3	8.7	1.9	0.0	95.6	PÚBLICO
13.	13.0	56.5	30.4	0.0	66.7	29.2	4.2	0.0	77.4	PRIVADO
14.	0.0	16.7	65.0	18.3	30.5	47.5	16.9	5.1	93.8	PRIVADO
15.	0.6	14.8	73.4	11.2	23.1	55.6	18.9	2.4	93	PÚBLICO
16.	19.8	49.5	29.7	1.0	60.8	39.2	0.0	0.0	87.9	PÚBLICO
17.	0.0	47.5	50.5	2.0	51.5	44.4	3.0	1.0	87.3	PÚBLICO
18.	8.0	33.9	55.4	2.7	44.3	43.5	9.6	2.6	96.6	PÚBLICO
19.	26.7	44.6	27.7	1.0	53.5	39.4	7.1	0.0	91.1	PÚBLICO
20.	21.8	44.5	29.4	4.2	62.1	31.0	6.0	0.9	78.9	PÚBLICO
21.	8.6	42.9	48.6	0.0	69.4	22.2	8.3	0.0	90	PÚBLICO

22.	7.2	36.1	51.7	5.0	46.5	44.2	8.1	1.2	85.2	PÚBLICO
23.	5.1	30.8	61.5	2.6	48.7	48.7	0.0	2.6	86.7	PÚBLICO
24.	0.0	36.8	63.2	0.0	36.8	52.6	10.5	0.0	82.6	PRIVADO
25.	4.3	52.2	43.5	0.0	68.0	24.0	8.0	0.0	75.8	PRIVADO
26.	0.0	33.3	66.7	0.0	66.7	33.3	0.0	0.0	100	PRIVADO

Fuente: Elaborado en base a datos reportados por <http://enlacemedia.sep.gob.mx/>2008.

Se han marcado los tres resultados más deficientes en habilidad lectora, corresponden al módulo de la EPO 124, el CECyTEM y la EPO 141; en matemáticas las instituciones más débiles son EPO 122, EPO 124 y EPO16, todas ellas instituciones públicas. Las instituciones mejor calificadas por el porcentaje de alumnos en la categoría de excelente son: en habilidad lectora EPO 74, CBT No. 1 y el Centro de Aprendizaje Tecnológico Empresarial, ésta última institución privada es la que tiene los mejores resultados; en el área de matemáticas las mejores evaluadas son: EPO 74 y Centro de Aprendizaje Tecnológico Empresarial (ver cuadro 19).

Los resultados nacionales son muy dispersos. El sistema universitario de la UNAM no se evalúa y los mejores ubicados son el Politécnico y algunas escuelas particulares. Los datos indicarían que EPO 74 es la escuela académicamente más consolidada del Municipio de Ixtapaluca, pero no por ello se exime de las problemáticas de nivel.

3.4. EL PERIODO FUNDACIONAL DESDE LOS ALUMNOS.

Los alumnos, centro de todo proceso educativo, son afectados por una serie de factores más allá de los que se dictan desde la organización formal de una parte del sistema educativo, de un escaño en la pirámide escolar con sus políticas incluidas. En no pocas veces como advierte Ibarra:

“ Se invoca a la excelencia para asegurar la pertinencia; la participación para profundizar el individualismo; la calidad para enfatizar la cantidad; la de-diferenciación para apuntalar la fragmentación y el trabajo rutinario; los estímulos y recompensas para perpetuar la contención salarial; se invita a todos a la fiesta para ejercer las normas de la exclusión; se busca la flexibilidad para dar paso a nuevas rigideces y consolidar otras antiguas; el servicio a la academia aparece como bandera... la protección de la jerarquía y la centralización como resultado.” (Ibarra, 1993:XL)

Por ello la presente investigación toma la voz de los sujetos centrales del proceso educativo para alcanzar:

“El análisis de las significaciones y el reconocimiento de los matices (que) promete una aproximación a experiencias institucionales concretas, mediante la que ya no se observe sólo el blanco y el negro, sino sus múltiples tonalidades de gris: en la zona de penumbra, en las contradicciones y los sinsentidos, se encuentra la naturaleza propiamente humana de la realidad; la racionalidad instrumental puede ocupar así, desde ahora, el lugar preciso que le corresponde, expulsando su vocación imperial, reconociéndola ya no como totalidad, ya sólo como un elemento más de la totalidad” (Ibíd:245).

Como Institución de educación media superior, los alumnos de la EPO 74 son en primer lugar jóvenes, grupo mayoritario en la República Mexicana, por lo tanto el que más necesidades y demandas de atención requieren.

La población de jóvenes –personas de 15 a 29 años de edad– (INEGI 1993) de nuestro país en 1990 fue de 23,9 millones, cifra que constituye casi el doble de la registrada en 1970. En ese periodo de 20 años, la tasa de crecimiento de la población juvenil fue de 3.3 %, en promedio anual, superior a la tasa de población total, que fue de 2.6% anual.

En términos relativos, los jóvenes representan el 29.4% de población total del país en 1990, proporción superior a la de 1970, cuando fue de 25.6%. Para 1990 la población entre 15 y 19 años de edad constituía el 23.51% del total nacional, según el censo de 2005 el porcentaje ascendió casi cinco puntos porcentuales para ubicarse en 27.18%, los menores de 15 años han disminuido, a causa de la disminución de la fecundidad desde mediados de la década de los 70's.

En cuanto a la composición por sexo, el 48.3% de los jóvenes son hombres y el 51.7% mujeres, proporciones similares a las registradas en censos anteriores. La mayor concentración de jóvenes se observa en el Estado de México con 12.7% del total, en el censo de 1990, el Estado de México ocupaba el 3º lugar con el 7.7% de la concentración total. Además, poco más del 40% de los jóvenes pertenece al grupo poblacional de entre 15 y 19 años, justo el que demanda atención en la educación media superior, que para 1989 ya reconocía un déficit del servicio del 36% (Gobierno del Estado de México, 1989).

El que los jóvenes sean el sector mayoritario de la población mexicana, demanda su estudio y la recuperación de su voz. En esta consideración, se emprendió este estudio, recuperando información de los alumnos de tercer grado de la EPO 74; alumnos a punto de terminar el ciclo de bachillerato, con una serie de vivencias, experiencias y posicionamientos a cerca del sentido de haber cursado un bachillerato de carácter propedéutico.

Se diseñó un cuestionario abierto para describirles y un guión de entrevista semiestructurada para comprenderles a partir de los siguientes postulados:

- a) El aprendizaje es un proceso que vive el individuo, no de manera aislada, sino en una situación estructurada por múltiples y complejas relaciones sociales.
- b) El aprendizaje escolar adquiere su especificidad en tanto ocurre en una situación impuesta por los órdenes institucionales y la tradición.
- c) El proceso vivido en la escuela implica transformación y desarrollo de ciertas facultades del individuo, sean estas capacidades intelectuales o habilidades prácticas, de actitud o de conducta.
- d) El sujeto, es quien da orden y sentido a los acontecimientos de una situación, si bien las bases de la comprensión (orden y sentido) remiten y se expresan en la significación social sólo pueden derivar de la práctica social del sujeto.
- e) El sujeto aprende o da sentido a lo que aprende a partir de sus valores, creencias, experiencias previas, gustos momentáneos y expectativas de uso para superar dificultades de su vida cotidiana.

Aprender es hacer más significativo el papel del sujeto en situación de habla, en la solución de problemas y en la realización de actividades para asumir críticamente y transformar sus relaciones de

conocimiento con el entorno; es desarrollar el discurso explicativo y argumentativo de las actividades sapientes, las expectativas y la voluntad de apropiación de nuevos conocimientos (Hidalgo, 1992).

3.4.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS.

Cómo Institución de educación media superior, los alumnos de la EPO 74 son en primer lugar jóvenes, los datos estadísticos arriba presentados, permiten ver como la creciente proporción en la existencia de población juvenil acarrea la demanda del crecimiento del nivel educativo medio superior. Si consideramos que Ixtapaluca ha sido en la última década receptáculo de inmigración de diversos lugares (datos oficiales indican que, 23 de cada 100 habitantes son originarios de la región) encontramos una población juvenil diversa y con diversas demandas.

Las especificaciones de la población al iniciar el presente trabajo se obtuvieron en un cuestionario abierto aplicado en junio de 1999. El instrumento se aplicó a una muestra de 66 alumnos de tercer grado de bachillerato, a punto de concluir su educación media superior propedéutica en la EPO No. 74 del turno matutino y nos lleva a seleccionar a algunos sujetos para dialogar sobre sus decisiones escolares, según su sentido mentado en entrevistas abiertas y semiestructuradas. Los datos obtenidos se enuncian en seguida y constituyen la necesaria descripción de nuestros alumnos, paso primero para su comprensión:

Cuadro 20

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE EPO 74, SEGÚN EDAD			
EDADES	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
16	1	0	1
17	10	17	27
18	17	12	29
19	2	3	5
20	1	2	3
22	0	1	1
TOTALES	31	35	66

Fuente: Cuadro elaborado con datos de la forma 911, EPO 74, 1999.

La población se distribuye equitativamente entre hombres y mujeres, superando estas últimas a los varones, en un 86% los alumnos corresponden a su generación, es decir su edad corresponde con el grado que cursan y sólo el 15% son alumnos mayores de 18 años, lo que nos indica que están desfasados por uno o más años la causa más frecuente es haber reprobado algún grado educativo. Por los requisitos que el sistema educativo solicita para ingreso a la educación preescolar y primaria (acotamos que para la fecha en que ellos ingresan al Sistema Educativo Nacional el preescolar no es obligatorio) encontramos trayectorias regulares en más de 80%. A diferencia de otros sistemas de bachillerato, el propedéutico del Estado de México colocó como tope de ingreso los 18 años, este tope desapareció para el año 2001, provocando que en la actualidad se haya eliminado el máximo de edad para ingresar.

Sobre la situación socioeconómica de los alumnos de la EPO 74 encontramos que 21 de los 66 alumnos estudiados –lo que corresponde a un 32%– se mantienen a partir de los ingresos económicos del jefe de familia; 58% de los hogares lo hace con los ingresos de dos o tres personas, el elevado costo de la vida y la insuficiencia de los recursos de un solo salario ha orillado con frecuencia al trabajo femenino. Sólo tres alumnas se señalan como un miembro de la familia que trabaja y el 10% de alumnos provienen de familias donde los ingresos son la suma de más de tres personas, ello hace una población estudiantil heterogénea en situación de ingresos económicos pero dependiente económicamente de su núcleo familiar. Pese a no haberse recuperado el promedio de ingresos por familia, dato frecuentemente ignorado por los estudiantes, la inferencia de que en general la situación económica de las familias es difícil se posibilita a partir de otros referentes poblacionales citados y los que a continuación se presentan.

Por la ocupación de los miembros de las familias, que es otro importante indicador de la situación socioeconómica, observamos que considerando sólo al jefe de familia el 33% se ocupa en lo denominamos rubro de servicios diversos (empleados domésticos, policías, ayudantes generales, intendencia y construcción), 21% son comerciantes o vendedores, 15% obreros y artesanos; entre los tres rubros anteriores, cuya sumatoria alcanza el 69% están aquellos trabajos que no requieren capacitación expresa para tal, y cuyo salario es bajo o no permanente; la situación de las familias de origen de nuestros alumnos rebasa en 11 puntos porcentuales los datos que para la región presenta el Gobierno del Estado de México (1989)³². Por otro lado, sólo 6% de los padres de familia se desempeña en trabajos que requieren capacitación técnica y otro tanto se desempeñan en actividades profesionales. La cifra de profesionistas crece a 8%, si se consideran los otros familiares que trabajan, en su mayoría hermanos.

Dato complementario a la actividad económica, es sin duda el nivel académico de la familia. Se cuestionó la escolaridad de aquellos miembros de la familia que trabajan, considerando que en general ésta era ya su condición terminal. 10% de los jefes de familia tiene primaria incompleta, 33% tienen estudios de primaria completa, 21% cuenta con estudios de secundaria, 18% estudiaron bachillerato, 4% cuentan con educación técnica y sólo 10% accedió a la educación superior, porcentaje superior a los que trabajan como profesionistas. Este último dato implica también que sólo la décima parte de nuestros alumnos tendrían la posibilidad de compartir con su familia la experiencia de participar en la educación superior, en caso de ingresar a ella, y el 90% restante son parte de una población que pretende superar y en muchos casos ya lo ha hecho las posibilidades de capacitación y preparación profesional de sus familias. Para ampliar nuestra visión sobre la escolaridad de sus familias en el cuestionario se colocó el rubro de otro miembro de la familia, bajo el supuesto de que no sólo los progenitores podían representar una experiencia a compartir o imitar al querer cursar una educación universitaria; los resultados no fueron significativamente diferentes, pues sólo 14.5% de los personajes citados habían accedido a una educación universitaria y un tercio de ellos no la habían concluido. De las entrevistas a los alumnos se obtiene mayor información al respecto:

“Mis padres esperan que nosotras hagamos una carrera para tener un trabajo estable, que vivamos con comodidad y no terminar vendiendo, que no seamos conformistas, sobre todo mi papá.” (Mujer, padres comerciantes)

³² 58.7% de la población presenta empleo no suficientemente especificado (GEM, 1989).

Y...ella (se refiere a su madre) quiere que tenga una vida mejor y que siga estudiando, espera mucho... ella lo que quiere es que yo me titule. Para que –según–, yo viva mejor y no pase por lo que ellos pasaron. Que estudie, que es por mi bien, es para mí no para ellos, que ellos no esperan económicamente nada de mí. Pero que es por mi bien y cosas así, pero si a cada ratito me está dice y dice...” (Mujer, padre empleado)

“Mi madre es la que me ha estado diciendo que continúe con los estudios. Es poco lo que me falta respecto a lo que ya estudié... (también se refiere al padre) Me dice que estudie para que no sea como él, de hecho desde mi bisabuelo, pues, no estudiaron.” (Hombre, padre chofer)

La población que asiste a la EPO 74, es muestra de lo que en el contexto de Ixtapaluca ocurre; hemos mencionado que el crecimiento poblacional de Ixtapaluca en las últimas décadas ha hecho que este municipio pase de ser una región eminentemente agrícola y ganadera dedicada en un 75% a la producción del maíz, a ser un importante centro poblacional urbano de carácter eminentemente habitacional, debido al impulso de la creación de grandes unidades habitacionales como Los Héroes y San Buenaventura (Gobierno del Estado de México 1989). Consecuentemente se observa que la casa que habitan en un 97% es propia; sin embargo, un 65% de los alumnos son originarios de otros municipios o lugares del país, es decir forman parte de la gran cantidad de personas que han contribuido al crecimiento poblacional de Ixtapaluca en la última década, y sólo el 35% nacieron en el Municipio en que viven. Aquí algunos testimonios ilustrativos:

“Estuvimos viviendo en muchos lados (...) estuvimos viviendo en la colonia Alfonso XIII, durante como 5 años, ahí con mi abuelo. Después vivimos en la Olivar del Conde, ahí cerquita, (...) cinco años; después nos cambiamos nuevamente con mi abuelo un año, porque estábamos rentando la casa allá; nos la pidieron y nos fuimos con mi abuelo... bueno un año; y ya nos entregaron la casa de acá”. (Alumno con domicilio en U. H. San José de la Palma, dentro de la que se ubica la EPO 74, padre empleado en sector servicios).

“Actualmente vivo en la Unidad Habitacional Los Héroes; eso desde el año pasado, antes rentaban una casa en La Venta (Ixtapaluca). Hemos cambiado muchas veces de residencia por el trabajo de mi papá. Por su trabajo lo mandan a supervisar obras fuera de la ciudad, antes nos llevaba, la empresa le pagaba el lugar donde vivíamos. Hemos vivido en Veracruz (que es donde nació la alumna entrevistada), en Monterrey, en Guadalajara y hasta en Querétaro.” (En 1998 su papá decidió comprar la casa donde viven, dice que es bonito y tranquilo, además ellas (las hijas) ya están grandes y por la escuela no las puede andar de aquí para allá (alumna, padre empleado en sector ventas).

“Esa casa se la dieron a mi papá por parte de su trabajo, el INFONAVIT. Y ya nos había dicho que tenía esa casa; lo que pasa es que, como tuvieron diferencias en sus relaciones –entre mi padre y mi madre– entonces pues se separaron. Esta casa estaba en el abandono. Cuando entré aquí a la Prepa en primero, como a los cinco meses de que entré aquí, me vine para acá. Porque antes me iba para allá. (Alumno con residencia en Ecatepec, pero que al no ingresar a las preparatorias del centro de la Ciudad de México, participó en el proceso de selección colocando a la EPO 74 como primera opción y cambió de residencia).

“Vivo en el centro de Ixtapaluca (mi casa) es propia, la construyó mi abuelito, pero, cuando falleció se la heredó a mi mamá” (Alumna originaria de Ixtapaluca).

Asimismo, se observa que el origen de la migración se encuentra en colonias populares del D.F. y municipios periféricos a la Ciudad de México; pues Nezahualcóyotl, Los Reyes (La Paz) o Ecatepec –

poblados en los años 70 no tienen ya capacidad para albergar a las jóvenes familias. 49% de los jóvenes han vivido anteriormente en el D.F., 16% en Nezahualcóyotl, 9% en Chimalhuacán o Ecatepec, 12% en algún otro Municipio del Estado de México y 14% provienen de otro estado de la República Mexicana. La diversidad de orígenes en nuestros alumnos se refleja en la diversidad cultural y por ende en la diversidad de motivos al actuar en la sociedad y de formas de desenvolvimiento en ella, cuestión fundamental en nuestro trabajo y a la que nos dedicaremos más adelante.

3.5 SOBREVIVIENDO AL PERIODO FUNDACIONAL: ¿POR QUÉ ESTAMOS AQUÍ?

Una de las preguntas planteadas a los alumnos para explicarnos el sentido de haber ingresado a una escuela propedéutica y la manera en que esa escuela había satisfecho o no sus expectativas fue ¿Por qué elegiste entrar a un bachillerato propedéutico? Los datos se expresan a continuación:

Bajo la justificación de que la preparatoria les proporciona conocimientos generales se ubica a un 6%, porque permite el ingreso a la educación superior 53%, porque no sabían que estudiar, estaban indecisos sobre su futuro, pero tenían que seguir estudiando encontramos a un 12%, porque esperan que cursar la preparatoria les proporcione mejores oportunidades laborales y de salario un 10%, porque “alguien” se los recomendó 6%, y un 12% da otra respuestas sin relación académica. El cuestionamiento fue abierto, no ofrecía o sugería opción alguna, cada alumno contestó desde su referente y podemos decir que sólo la mitad decidió cursar un bachillerato propedéutico porque quiere seguir estudiando, el porcentaje complementario muestra indecisión en su proyecto de vida o bien su deseo de incorporarse a la vida laboral en mejores circunstancias de competencia de quien no ha cursado estudios.

La elección de la escuela tiene una relación directa con lo que se espera obtener de ella desde expectativas personales; el 86% de los estudiantes no hicieron una elección de Escuela en función de la evaluación misma de los servicios de la institución, es decir de lo que ésta les ofrecía académicamente, pues dicen haber elegido a esta escuela en el proceso de selección por las siguientes razones:

- a) Estaba cerca de su casa.
- b) Motivos ajenos a ellos, como la determinación de sus padres.
- c) Porque no se quedaron en escuelas de su preferencia.
- d) Porque no tenían un proyecto académico claro.

Tan solo 14% de los alumnos que en 1990 ingresaban a Escuela Preparatoria Oficial No. 74 hacen referencia a la calidad del servicio que ofrece la institución.

En entrevistas los alumnos dan sus razones de ingreso a EPO 74. Los testimonios siguientes dan muestra de que hay ausencia de razones académicas:

“Cuando entré a esta Prepa... pues ve que yo todavía no estaba en el examen único,...ve que mi apellido es Cortés, ya cuando las orientadoras me dijeron de las convocatorias para el CCH y todo eso, ya habían

pasado (los procesos de registro) ya era la letra "G" la que llevaban... aparte me gustó esta escuela porque está más cerca de mi casa, no tengo que pagar pasajes, no me tengo que levantar tal temprano, está chiquita, así todos me conocen; yo la elegí prácticamente, mi papá decía que la otra, la Gabino Barreda, pero no me gustó esa escuela y me metí aquí". (Único alumno de los entrevistados que no hizo examen único, con repetición de grado, padre empleado en sector servicios). En este testimonio resalta la ausencia de un proyecto de formación claro y el apego a criterios que hagan la vida escolar más sencilla.

Otro alumno señala dando cuenta de la ausencia de un proyecto académico para su formación claro: *"Yo no tenía expectativas buenas de la escuela hasta cuando entré y ahora que estoy en tercer año me siento muy bien. Porque yo no sabía que estudiar y mi mamá me dijo: 3 años en lo que decides. Para una técnica se necesitaba tener elegida una carrera".* (Hombre, padre chofer. Colocó en su solicitud de registro a examen único tres opciones de la UNAM y después a la EPO 74. Por el número de aciertos obtenido no fue asignado sino hasta su cuarta opción, sin embargo se siente satisfecho con la educación recibida en este plantel.)

Finalmente una alumna que no fue asignada sino hasta su quinta opción dice que se inscribió y ha permanecido: *"Porque escuché el comentario, de que al menos... de que era de las mejores de por aquí"* (mujer, colocó a EPO 74 como 5ª. opción en el proceso de selección).

Se ha citado con insistencia el alto índice de deserción de las escuelas del nivel medio y los factores que inciden en ello. El sistema no tiene más elementos formales que acudir a las estadísticas que muestran altos índices de reprobación, pero detrás de la reprobación hay múltiples factores: poca dedicación de los alumnos, indisciplina, incumplimiento en las actividades escolares, deficiencias en la formación de los niveles anteriores, falta de hábitos de estudio, falta de apoyo económico, insuficiente atención pedagógica en la escuela, métodos de enseñanza deficientes, deserción por embarazos o porque la instituciones y sus actividades formativas no son atractivas para un sujeto que decide abandonarlas, pero todo ello se recupera de manera asistemática y anecdótica. En la EPO 74, los orientadores educativos llevan un seguimiento individual de los alumnos, sin embargo sus informes no recuperan las causas, peor aún, dichos documentos están llenos de *qué se hizo* pero no del grado de impacto; finalmente desaparecen sin incorporarse a la historia escolar o recuperarse en la planeación de nuevas prácticas de enseñanza.

La presente investigación recupera el sentido de aquellos que resistieron o se adaptaron a la vida escolar, esta es la voz de los exitosos del sistema. Buscando indagar en aquellos elementos que los alumnos encontraron en la EPO 74 y facilitaron su tránsito por el nivel, que les significaron ofreciéndose como ventajas de permanencia por la institución particular misma, se planteó la cuestión ¿algún profesor ha impactado en ti para tomar una decisión vocacional? Las respuestas afirmativas sólo alcanzan un 24%; esto es, sólo la cuarta parte de nuestra población estudiantil dice haber sido impactado por algún maestro, haber recibido de las actitudes, formas de trabajo o consejos del personal docente algún elemento para incorporar a su plan de vida. ¿Y el 76% restante? 3% se reserva la respuesta en el silencio, los demás admiten abiertamente que los maestros no han ayudado en sus elecciones vocacionales. Este dato sólo tendría que llevarnos a reflexionar sobre el hacer cotidiano del docente, que no es poca tarea.

Sí la escuela ocupa cuando menos la mitad del tiempo de vigilia del alumno y es su principal actividad por tres años en la vida de un sujeto, ¿porqué el maestro no se constituye en un factor de toma de decisiones en la vida del alumno? Lo inmediato fue hurgar en las respuestas de aquellos que contestaron afirmativamente. ¿De qué manera lo hizo? ¿De qué manera aquellos maestros que dice el alumno, influyeron en su decisión vocacional lo hicieron? Se enlistan por incidencia las respuestas:

- Recibió orientación vocacional
- Me dieron consejos.
- Su clase era interesante
- Por su carácter: decisión, seguridad, firmeza
- Dijo que yo era buen alumno
- Me motivó su manera de enseñar, sus conocimientos
- La manera como ve las cosas, habla y actúa
- Su habilidad física (respuesta de un alumno que quiere ser entrenador deportivo).

Las respuestas señaladas nos ofrecen un panorama de lo que les significa del maestro a los alumnos y por tanto de una institución donde las relaciones afectivas y sociales no dejan de tener un importante peso. La escuela educa, por lo tanto la escuela enseña a tomar decisiones: los consejos, la orientación y el estímulo son elementos de gran significatividad para el estudiante.

También se preguntó a los alumnos sobre la forma en que sus maestros les ayudaron a construir o definir sus expectativas a través de la cuestión ¿De qué manera te han apoyado los maestros para que decidas qué hacer al terminar la preparatoria? 38% reconoce haber recibido asesoría vocacional e información sobre carreras y escuelas, siendo la respuesta más frecuente. Los planes de estudio de 1994 diseñaron, como vertebral para la formación integral del alumno y el desarrollo de competencias en el Bachillerato Propedéutico, un Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE) que acentúa el despliegue de un área de orientación escolar y profesional que la letra dice: “En este campo se ubican las acciones, procedimientos y estrategias que permitan al alumno favorecer su integración, desarrollo académico, y toma de decisiones en la elección profesional: partiendo del conocimiento de las técnicas y métodos de estudio, así como los elementos importantes a considerar en la toma de decisiones y la información profesiográfica de escuelas de nivel superior, puntualizando el mundo de las ocupaciones y características específicas de diversas profesiones” (Dirección General de Educación- GEM, 1995:41). Si sólo el 38% de los alumnos reconoce haber recibido la orientación vocacional y la información que el Plan de estudios obliga ¿qué pasa con el 62% de alumnos para los que dichas acciones fueron irrelevantes?

El dato anterior reitera la cuestión ¿por qué la escuela y sus maestros no impactan en las decisiones de los alumnos? Siguiendo con las respuestas ofrecidas en el anterior planteamiento a los alumnos, obtuvimos que el 21% de ellos dice que la escuela contribuyó en ellos a realzar la importancia de la educación para el desarrollo personal, social o económico, un 23% dice que sus maestros le dieron consejos, 3% se refiere a que los maestros le platicaron sus experiencias, mientras que 17% dice no haber recibido apoyo alguno.

A los alumnos se les pidió que mencionaran cinco aspectos en los que a su consideración la preparatoria (como nivel y espacio de vida) enriqueció su vida personal, el 80% de los alumnos no fueron capaces de mencionar cinco aspectos, se obtuvieron 187 de 330 respuestas esperadas, por frecuencia los aspectos referidos por las categorías de nuestro análisis son (Encuesta aplicada a los alumnos de tercer grado turno matutino, 1999):

- a) Aquéllas que se refieren a la obtención de conocimientos como información, en un 75% de los alumnos.
- b) Aquéllas que se refieren al desarrollo de capacidades como: capacidad para resolver problemas, mejoramiento en su capacidad oral y escrita, capacidad de razonamiento, actitud crítica ante los problemas sociales, capacidad de toma de decisiones, investigar (se considero el expresar alguna referencia de las listadas en un 57% de los alumnos).
- c) Aquéllas que se refieren al desarrollo de valores, 80% de los alumnos.
- d) Aquéllas que enfatizan sobre el deseo de superación, 29% de alumnos.
- e) Aquéllas que remiten a la obtención de bienestar económico, 2% de alumnos.
- f) Aquéllas que se refieren a que aquí encontraron amigos o relaciones sociales útiles, 40% de alumnos.

Después de terminar la preparatoria los alumnos que dicen que van a seguir estudiando son un 89%, en el 22% de ellos trabajar es su expectativa, un 11% ya incluido en ambas categorías dice que necesita trabajar para poder estudiar (Ibíd.)

Respecto a las áreas de conocimiento de su elección 20% se inclina por las ciencias físico-matemáticas (con marcada predilección por el sexo masculino), 17% no ha decidido, 15% ciencias sociales y humanidades, 14% prefiere el área educativa, 10% se quieren formar en áreas económico administrativas, mismo porcentaje les corresponde a las profesiones de ciencias de la salud y 2% quieren una carrera técnica (Ibíd.)

En nuestra búsqueda por los elementos que dan sentido a la educación del bachiller desde una institución particular, encontramos que los alumnos miran a la educación como escalón necesario para *ser* en la sociedad actual, es un anhelo al que nos asimos históricamente. La escuela es vista como proveedora de contenidos valiosos; así lo creen quienes acuden a ella. Lo que la escuela provee suele ser difuso, pero sin duda en la perspectiva de todo ciudadano hay un apego a ella como detentora de: *“Un principio civilizador –omnipresente y omnipotente– (que) desfila ante nosotros como si pasara un ejército o como si una gran máquina desplegara sus energías ordenadoras desde el centro de la cultura hacia la periferia y desde el fondo del tiempo hacia el futuro.”* (Brunner, 1992:38)

Así cuando preguntamos a los alumnos ¿Por qué es importante la escuela para ti?, apelando a su ser individual. Las respuestas se hacen presentes:

- a) Me ayuda a tener éxito en el futuro (referencias difusas, sobre el status del escolarizado) 69%
- b) Me posibilita tener un mejor trabajo (referencia concreta al mejoramiento de la situación socioeconómica) 6%
- c) Se obtienen conocimientos y cultura 15%

Y ¿Qué significa tener éxito? ya que a esta respuesta se adscriben cuando menos, dos tercios de los alumnos estudiados. El éxito se convierte en una presea buscada, una meta imaginada o dibujada

subjetivamente, un motivo para estar donde elegimos o eligieron nuestros seres más allegados y por la que vale la pena actuar. El éxito adquiere presencia en un imaginario social que se conjuga con las expectativas individuales y se transforma en el tiempo.

Cabe resaltar que se solicitó a los alumnos, expresar cuando menos tres metas de modo que la variedad de respuestas, nos mostrará sus expectativas de vida construidas en referencia al espacio escolar de la EPO 74 (Ver cuadro 21). Ver la forma que adquiere la idea de éxito para el bachiller. Entre las metas que los preparatorianos desean conseguir y al mismo tiempo son un motivo para seguir estudiando encontramos cuatro tipos de respuesta:

Cuadro 21

Respuestas del bachiller sobre las metas que desean obtener en la vida y que al mismo tiempo son motivo para estudiar.			
Tranquilidad	1	Tener una familia	18
Éxito	4	Ser importante	7
Dinero	10	Ser un gran hombre	1
Tener una profesión	48	Complacer a mis padres	1
Felicidad	5	Salud	2
Conocimiento	4	Jugar futbol	1
Vivir bien	1	Superación	3
Estabilidad	3	Estudiar	2
Conseguir un buen empleo	14	Deseos de viajar	5
Ser pastor	1	Satisfacción personal	1
Tener una casa	3	Terminar la prepa	2
Realización	3	Ayudar a mi familia	14
Independencia	1	Ayudar a otros a través de una profesión	2
Fuente: Encuesta (Ver anexo)			

- a) Respuestas asociadas con la superación profesional.
- a. Tener una profesión 72%
 - b. Estudiar 3%
 - c. Ser un gran hombre 2%
 - d. Conocimiento 6%
 - e. Deseo de superación 5%

Las respuestas agrupadas en esta categoría responden a la comprensión de alumno de la naturaleza de la escolaridad cursada, un bachillerato propedéutico que les permite el acceso a la educación superior; así la preparatoria se convierte en un medio para obtener una preparación personal y profesional. Detrás de estas respuestas hay una racionalidad con arreglo a fines. La preparatoria es la extensión de la educación básica, el tiempo de espera antes de la preparación profesional, antesala necesaria creada por el sistema.

- b) Respuestas asociadas con el bienestar personal.
- a. Conseguir un buen empleo 21%
 - b. Dinero 15%
 - c. Tener una casa 5%

-
- d. Vivir bien 2%
 - e. Deseos de viajar 9%
 - f. Ser importante 11%
 - g. Independencia 2%
 - h. Jugar futbol 2%
 - i. Felicidad 8%
 - j. Éxito 6%
 - k. Tener tranquilidad 2%
 - l. Satisfacción personal 2%
 - m. Realización 5%
 - n. Estabilidad 5%

En este conjunto de respuestas encontramos un primer grupo de sujetos que busca obtener con la preparatoria –si pensamos estrictamente en el nivel– un medio para el logro de fines materiales o económicos inmediatos. Al ubicar causa-consecuencia su respuesta se aleja de un sentido racional para convertirse en tradicional. La educación preparatoria es vista como panacea.

- c) Respuestas asociadas a la acción respecto a los otros.
 - a. Tener una familia 27%
 - b. Ayudar a mi familia 21%
 - c. Ayudar a otros a través de una profesión 3%
 - d. Complacer a mis padres 2%
 - e. Ser pastor 2%

Este último grupo de respuestas muestra un sentido donde los valores ocupan una función central, incluso en el caso de quien ve a la escuela como una obligación que cumplir ante las exigencias de sus padres. Los valores ya no hacen referencia sólo a la imagen individual, van más allá y recuperan el sentido colectivo de la vida humana.

Complementariamente, una amalgama difusa entre el ser subjetivo y las instituciones (escuela –familia) aparece en el decir de los alumnos para enunciar lo que les motivó a permanecer y concluir la escuela preparatoria:

- a) El apoyo de mis padres (*no decepcionarlos, hacer que se sintieran orgullosos de mí, su apoyo, etc.*), 33%
- b) Ingresar a la universidad (*se incluye el deseo de ser un profesionista y tener una carrera*), 29%
- c) Deseo de superación personal. Alusiones al “yo” (los que se dicen ser ellos mismos el principal motivante para terminar la prepa, demostrar que podían superarse), 30%
- d) El que a pesar de no ser grato el estar estudiando, alguien externo a sus familias estuvo detrás de ellos para que concluyeran, 10%
- e) Otro entre los que se incluyen: El deseo de obtener un mejor trabajo; obtener más conocimientos; que se sentía bien en la escuela; una preocupación por el futuro; no perder el tiempo o, incluso, querer obtener un certificado.

La información proporcionada por los alumnos sobre sus expectativas ante la preparatoria y su manera peculiar de haberla vivido desde la influencia de sus padres, maestros y amigos, nos lleva a un entramado complejo. No hay fórmulas que seguir para educar, para descubrir cómo dotamos de sentido nuestras acciones, apreciamos un sinnúmero de contradicciones en las que convergen y se distancian las

intenciones declaradas y los hechos, las promesas y las posibilidades, la pertinencia del cambio y la persistencia de los problemas (Ibarra, 1993). Las racionalidades que nos proporciona Weber (1996) como tipos ideales para el análisis de la acción social han sido referentes no suficientes para el estudio de la subjetividad a los alumnos de la escuela preparatoria; más cerca a Luckmann (2008), Ibarra (1993) y Habermas (1987 y 1992) encontramos que la búsqueda de identidad es lo que define al adolescente, la búsqueda de identidad es lo que define a una institución en sus primeros años de trabajo, paradójicamente la falta de identidad y definición es lo que ha caracterizado al nivel. Lo que somos es emergente y temporal pero hace falta registrarle para construir una historia que nos muestre el camino recorrido y quizá circunstancialmente el rumbo de nuestras decisiones futuras.

CAPÍTULO CUATRO

**BACHILLER E INSTITUCIÓN: EL SENTIDO DE LA ACCIÓN
DEL SUJETO EN UNA INSTITUCIÓN JOVEN.**

CAPÍTULO CUATRO:

BACHILLER E INSTITUCIÓN: EL SENTIDO DE LA ACCIÓN DEL SUJETO EN UNA INSTITUCIÓN JOVEN.

- 4.1. El bachiller como sujeto social: implicaciones
- 4.2. Una visión sobre la acción social en la escuela
 - 4.2.1. La educación: Acción social
 - 4.2.2. El bachiller como sujeto en la escuela: Entre el mundo de la vida y el sistema
- 4.3. Visiones y portadores de sentido de la educación en nuestra sociedad: factores del mundo de la vida
- 4.4. Bachiller e institución.
 - 4.4.1. La familia
 - 4.4.2. La escuela
 - 4.4.3. Los amigos
 - 4.4.4. Otros integradores del sentido: Los medios masivos de comunicación

4. BACHILLER E INSTITUCIÓN: EL SENTIDO DE LA ACCIÓN DEL SUJETO EN UNA INSTITUCIÓN JOVEN.

“Estudiar la educación no tienen sentido sino multiplicidad de sentidos” (Ibarra, 1993)

4.1. EL BACHILLER COMO SUJETO SOCIAL: IMPLICACIONES.

Todo proceso de investigación tiene explícita o implícita una posición a cerca de, ¿quién es el investigador?, ¿quién es el investigado?, ¿qué papel juegan éstos en la realidad, en el proceso de la investigación y, por tanto en el conocimiento mismo? Cualquiera que sea la respuesta, ésta tendrá implicaciones de carácter epistemológico. No es el propósito, de este apartado dictar criterios sobre la validez del conocimiento obtenido por una vía específica; sin embargo es necesario especificar que este trabajo se realiza bajo la consideración de que, es importante ocuparnos del estudio del conocimiento de la sociedad, de cómo *“acumulaciones específicas de “realidad” y “conocimiento” pertenecen a contextos sociales específicos y que estas relaciones tendrán que incluirse en el análisis sociológico adecuado a dichos contextos”* (Berger y Lucmann, 1998). En términos generales el problema de investigación del presente trabajo se inscribe en la amplia pregunta ¿Cuál es el sentido de la educación para el bachiller en una institución particular? Su respuesta no puede ser una generalización, ella debe derivarse de un contexto específico y nos remite –sobre todo – a buscar la respuesta en el alumno.

La primera necesidad teórica nos remite a especificar: ¿Quién, en términos sociales, es el alumno?, ¿un actor, un sujeto ó un individuo?

Vilas (1995) a partir de la aguda observación con respecto a que décadas atrás toda investigación social remitía al concepto de clase (lo que se ha abandonado), nos da pie a la obligada reflexión sobre las preguntas anteriores y las implicaciones que sus respuestas nos ocasionan. Por ello a continuación se desarrollan cada una de las categorías contenidas en la segunda pregunta. Se advierte que tal actividad podría elevarse a una tarea de alcances filosóficos, lo cual no es el propósito, pero se reconoce como fundamental para la construcción de nuestro objeto.

Considerar al alumno un como un sujeto, implica romper con el supuesto de homogeneidad de la condición de los alumnos y contemplar necesariamente sus características personales, sociales, económicas y escolares (Carvajal, 1996).

Vilas, en el citado artículo, da cuenta de cómo el marxismo analítico y el postmarxismo dieron la pauta para superar el análisis de los problemas sociales bajo la referencia obligada a la categoría clase³³, y cómo de ella

³³ Una clase posee intereses compartidos y una direccionalidad clara, en ella se presupone que un individuo es igual a otro, los individuos se identifican los unos a los otros para representar oposiciones definidas y sostenidas por un espíritu de solidaridad. En la compleja sociedad actual la categoría clase se diluye en la diversidad de intereses culturales, políticos y sociales que presentan conjuntos de individuos que han encontrado en su entorno diversas

se desprenden las nociones de sujeto y actor. Muestra que en la década de los años 70's proliferó como forma de explicar los problemas sociales el enmarcar a los grupos bajo la categoría marxista de clase, pero advierte en ello un error, ya que diversos eventos sociales ocurrieron por la acción colectiva donde –en general– la articulación de las relaciones de producción no ocupó un papel determinante. Sugiere el uso de la categoría de *actores* en la cual se incluye a aquellos unidos socialmente a partir de relaciones como el género, la pertenencia a alguna etnia, las generaciones, los referentes territoriales, las demandas culturales, características diferentes a las que constituían a la de clase (grupo identificado por rasgos estructurales relativos a las relaciones de producción tales como patrones y niveles de consumo, características habitacionales, poder y dominación etc.³⁴ Es evidente que no podemos sólo aducir a componentes estructurales el origen del sentido de la acción en el sujeto, menos aún en un contexto como la escuela.

Por otra parte, la categoría de *actor*, en el sentido parsoniano, reduciría al alumno a mero representante de un papel dentro de la estructura social. Consideramos que el bachiller al pertenecer a una institución no lo hace siguiendo un papel o rutina de actor en la performance; el sentido, de ninguna manera puede equiparse a una actividad que busca influir de algún modo en los otros a través de una “fachada” que se presenta como vínculo transmisor de signos.

Calvillo (1995), realiza reflexiones sobre las limitaciones presentadas en los estudios positivistas clásicos y positivistas lógicos por el determinismo en el que se envolvía al sujeto al grado de cosificarlo. Recuperan las aportaciones de la Escuela de Frankfurt y la escuela francesa en una disertación sobre las implicaciones del uso de las categorías sujeto y actor. Aluden que, si bien éstas se han usado como indistintas: la categoría de sujeto social remite al terreno en donde se construyen las subjetividades (aclarando que por subjetividad debe entenderse la particular concepción del mundo y de la vida del sujeto, constituida por el conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas o eróticas) colectivas, las identidades y la capacidad de mutación.

A decir de Calvillo (1995) la subjetividad no es sólo un producto determinado por la acción que realizan los agentes sociales, tal sería el caso del actor. La acción no puede ser pensada sin la voluntad de los actores, ni las transformaciones realizadas como simple resultado de la acción independiente de la voluntad de mutación³⁵. Movimiento, actor y fuerza son al mismo tiempo aspectos y momentos de la constitución del sujeto social en tanto que colectivo potencia realidades posibles.

“No es posible definir al sujeto por la simple actividad de sus funciones sociales, políticas, culturales, etc., a la que se reduce su hacer como actor, ello carece de sentido para significar al sujeto como una totalidad que incluye necesidad, experiencia y utopía. Lo que puede llegar a decirse de los sujetos sociales, no se agota en la explicación de sus funciones. La categoría de sujeto social presupone incorporar al análisis el conjunto de

formas de integrarse a las grandes sociedades, hasta ser parte de una complicada red de relaciones sociales donde la solidaridad parece diluirse cada vez más; ha ello ha contribuido la institucionalización de las organizaciones propias de clase por parte del estado.

³⁴ Sólo una corriente del marxismo, el economicista o reduccionista, centra los análisis sociales por el componente económico. Ver definición de clase desde Marx e identificar el peso en los análisis sociales.

³⁵ La voluntad de mutación se refiere a lo verdaderamente esperado en el sujeto, a la disposición al riesgo y al triunfo de lo requerido utópicamente, se trata de lo querido radicalmente por el hombre; de eso que “no se ha querido en ningún sitio, pero tampoco ha fracasado en ningún sitio”.

tensiones que se provocan entre lo individual y lo social, lo subjetivo y lo objetivo, así como las distintas dimensiones del tiempo y del espacio, con la finalidad de trascender la visión dicotómica del mundo que supone su separación. La categoría de sujeto social abarca los aspectos más variados de la vida social (materiales, simbólicos individuales, familiares o colectivos, etc.). Esta diversidad obedece a factores de distinta naturaleza, que van desde la diferencias geográficas hasta las situaciones económicas y niveles educativos, pasando por condiciones como la edad, el sexo, la ocupación, etc.” (Calvillo, 1995:271-272).

En la búsqueda del sentido de la educación para el bachiller se considera a éste, como sujeto social, dicha categoría puede abarcar a la de actor, pero definido desde el sentido weberiano, que supone toda acción social; se trata de una conexión que recupera, aunque analíticamente separe, tres dimensiones de la subjetividad: lo racional, lo axiológico y lo afectivo.

Desde la perspectiva del sujeto social, el actor no es un “*status*” o un “*rol*” sino un proceso a través del cual se va transformando él mismo como movimiento, es decir, en tanto que acción con uno a varios sentidos que pueden ser internos o externos, que omiten o permiten (Weber 1996). Por ello, los factores: situación económica, nivel educativo, edad, sexo, la ocupación, espacio y tiempo en conjunto, son los que hemos tomado en cuenta en esta investigación. Su análisis es pertinente para la comprensión de la formación de las identidades y sentidos de la acción social que este trabajo tiene como central: la actividad escolar en el bachillerato propedéutico estatal en una escuela en periodo fundacional.

Ibañez (1994), en *el regreso del sujeto social* insiste en la importancia de la categoría sobre la que trabajamos, estableciendo una compleja diferenciación entre sujeto e individuo. Al respecto nos dice: Un individuo es una frontera topocronológica³⁶ que divide al universo en dos zonas: un interior/pasado (la parte del universo ya incorporada) y un exterior/futuro (la parte del universo por incorporar). En un individuo implica un proyecto de incorporar a su interior/pasado todo su exterior/futuro; de tal manera, los individuos son capaces de tratar con la información, contenida en códigos tanto del espacio geográfico como el ambiente temporal en que les ha tocado existir. Todos los organismos vivos como individuos son capaces de ello, prueba de esto es la evolución; también las computadoras actuales tiene esta capacidad, pueden definirse también como individuos. A diferencia de éstos el ser humano desarrolla una nueva posibilidad gracias al lenguaje. Si los seres vivos construyen un mundo real, los seres hablantes construimos además mundos imaginarios y simbólicos; ello nos hace diferentes a los individuos de los sujetos.

El individuo tiene un mundo real construidos con lo étic y lo émic³⁷ (lo exterior y lo interior), el ser humano, como sujeto, construye también gracias al lenguaje mundos imaginarios y simbólicos y más aún enlaza esos tres mundos (pasado, futuro e imaginarios simbólicos).

³⁶ Se refiere a las categorías de existencia espacial y temporal, a la necesidad de su comprensión en un contexto delimitado.

³⁷ Con base a Sapir y Pike, Ibañez (1994:33-34) argumenta: “El enfoque émic se caracteriza, frente al enfoque étic, por los siguientes rasgos: es específico e intracultural (el étic es genérico e intercultural), se basa en el descubrimiento (el étic en la predicción), constituye un punto de vista interior (el étic exterior), es relativo (el étic absoluto), es integrador (el étic fragmentador), es final –proporciona un punto de llegada- (el étic es inicial –proporciona un punto de partida-).

Se identifica al sujeto social en tanto sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social, el alumno es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en un proyecto de futuro como horizonte de acciones posibles. Su pertenencia y permanencia en un sistema educativo determinado es producto de la conjugación de los factores: situación económica, nivel educativo, edad, sexo, la ocupación, espacio y tiempo; pero también de su acción en ellas. El sujeto no sólo recibe, no sólo se inserta, no sólo se deja conducir, también influye, interviene, tiene voluntad (Calvillo,1995 e Ibañez, 1994).

Si bien con los autores hasta aquí citados se ha tratado de integrar una definición de sujeto social, con la que concebimos al bachiller, resulta importante citar como una posibilidad más la compleja aportación de Morín (1994) al respecto. Para Morín construir la categoría de sujeto implica considerar varias nociones, a saber:

- Es una entidad consciente en el que radica el juicio, la libertad y la voluntad y sabe, asimismo que sus pares poseen las mismas características.
- La del sujeto como entidad bio-lógica: responde a la lógica misma de un ser vivo, se incluye en un sistema lógico de organización e información, es autónomo y paradójicamente para serlo tiene que depender del mundo externo, energética e informativamente.
- La del sujeto como auto-organización, todo ser vivo es dependiente energética e informativamente del medio, pero tiene la capacidad de auto repararse y auto generarse sin cesar usando para ello los recursos del medio (ya sean biológicos o culturales) en el que está inmerso, lo que lo vuelve auto-eco-organizativo.
- Una paradoja más del sujeto es que, como individuo es efímero, contingente y al mismo tiempo perenne gracias al proceso de reproducción de las especie y la creación de la cultura en ella; de lo que resulta que un individuo (parte de una especie) en la interacción con los otros (en sociedades) permanezca en el tiempo, exista por sus creaciones. Así los individuos producen a la sociedad y ésta a su vez a los sujetos. La autonomía del sujeto existe pero es extremadamente relativa y compleja.
- El sujeto es auto constitutivo, en tanto se hace él mismo, para sí mismo; actúa considerando finalidades creadas por él mismo en la sociedad; crea su propia identidad al ser capaz de procesar la información que el medio le proporciona.
- En él se asocian al mismo tiempo los principios de inclusión y exclusión. Podemos distinguir nuestra subjetividad de otros diferentes de nosotros, y al mismo tiempo integramos las de otros a la nuestra, somos influidos por los demás miembros de nuestra especie. Así también, podemos integrar nuestra subjetividad personal en una subjetividad más colectiva: nuestra progenie o la sociedad a la que pertenecemos.
- El sujeto, puede tomar conciencia de sí mismo a través de un instrumento de objetivación: el lenguaje, por el se distingue como individuo y como parte de un grupo, Por el lenguaje objetiva la cultura.
- Su existencia está ligada indisolublemente al principio de incertidumbre, *“nunca sé exactamente en que momento soy yo quien habla, si no soy yo hablando, si no hay algo que habla por mí, mas fuerte que yo, en el momento que yo creo hablar”*. Morín, considera que, para crear la noción de sujeto, debe recurrirse a lo que él llama pensamiento complejo, es decir, *“un pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en compartimentos cerrados”*. El pensamiento complejo no será precisamente la línea de nuestra investigación pero hemos creído necesaria su cita como parte del proceso de investigación en el que se conocen las posibilidades y se elige entre ellas (Ibañez, 1994:84).

4.2. UNA VISIÓN SOBRE LA ACCIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

En este apartado retomaremos las aportaciones weberianas, y de la escuela de Frankfurt, especialmente a Habermas; con respecto a la acción social así como análisis que nos dejan ver los puntos débiles y de fortaleza de dichos teóricos³⁸. La finalidad sería construir una visión particular y pertinente que nos permita explicar y comprender la acción social en la escuela.

De los estudios de Weber se recupera que la realidad social por excelencia, es el reino de la acción social. La acción social es: *“Una acción donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por esta en su desarrollo (...) la acción social se orienta por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas como futuras.”* (Weber, 1996: 5 y 18)

Como se aprecia, Weber comienza sin perder de vista el basamento interindividual de la sociedad. De hecho, recalca que la “acción” sólo existe para nosotros como conducta de una o varias personas individuales y que las formaciones sociales no son otra cosa que desarrollos y entrelazamientos de acciones específicas de personas individuales. No debe pensarse que dicha contribución es reduccionista; pues, lo que a dicho el autor interesa, es el *sentido de la acción*, la orientación de la misma susceptible de ser comprendida por eso se insistirá en que no toda clase de contacto entre los hombres tiene carácter social sino sólo *“una acción con sentido propio dirigido a la acción de los otros...”* lo que se destaca entonces, es el cúmulo de relaciones entre sujetos movidos por una intencionalidad, relaciones dotadas de un sentido que, al orientarlas, las hace comprensibles e incluso las explica.

La teoría de la acción social no pretende buscar leyes derivadas de la constatación de generalidades objetivas, sino rastrear tendencias previsibles a partir de la comprensión de unas determinadas orientaciones sociales.

La clasificación weberiana de la acción social nos remite a que, *“La acción social, como toda acción, puede ser:*

- *Racional con arreglo a fines: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos.*
- *Racional con arreglo a valores: determinada por la creencia consciente en el valor-ético, estético, religioso o de cualquier otra forma como se le interprete—propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor.*
- *Afectiva, especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales, y*
- *Tradicional: determinada por una costumbre arraigada.”* (Weber, 1996:50)

³⁸ Ver: Rodríguez Ibáñez (1989), Weber (1974), Pérez Gómez (1998), Arizpe (1989), Ibáñez (1994), Giroux (1998), McCarthy (1987), Habermas (1987), Menéndez (1978), De Morangas (1985).

La Escuela de Frankfurt, con Adorno y Horkheimer y más tarde Habermas, heredera de la preocupación marxista de la crítica a la economía política y al sistema capitalista de explotación, de su necesidad del análisis de los móviles sociales, crea un ámbito epistemológico de valor, sobre el que se desarrollan modos de crítica, que iluminan la interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas. A decir de Mc Carthy (1987), la teoría crítica recoge la filosofía de la historia y teoría de la evolución social para crear una hipótesis de que es posible construir una sociedad verdaderamente racional. En oposición a la corriente de Mass Communication Research, que responde a las necesidades de una sociedad industrial necesitada de una sociología de carácter experimental y cuantitativa, destinada a la racionalización y gestión enajenante; considera posible una sociedad emancipada por el conocimiento a través de la interacción o acción comunicativa.

El gran aparato económico administrativo de nuestra sociedad ha conseguido que los hombres *puedan sentirse felices*, aún cuando en realidad no lo son (Menéndez, 1978). La crítica de la razón instrumental (Horkheimer), la crítica de la razón identificante (Adorno) y la crítica de la razón unidimensional (Marcuse), contienen análisis del aparato técnico-económico como monstruo que arranca a los hombres el timón de su desarrollo.

A decir de Giroux (1998) la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser. También, ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social; al ilustrar la relación entre poder y cultura, nos proporciona elementos para comprender a la escuela como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas. Nos conduce a ver a la escuela, como una expresión de la organización más amplia de la sociedad.

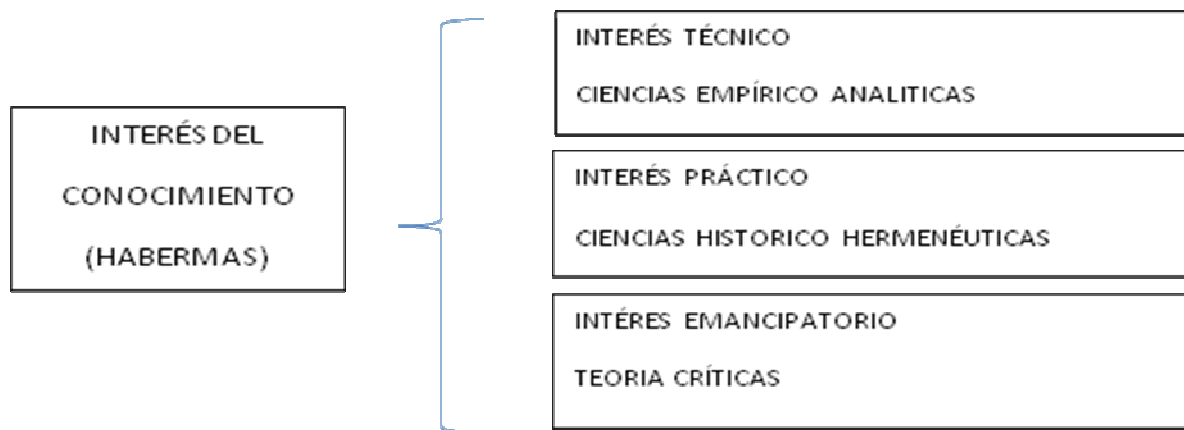
Por otra parte la teoría crítica, hace hincapié en el análisis de los Medios Masivos de Comunicación y en la naturaleza comercial del sistema comunicativo (Saperas, 1985), sector que durante la investigación se encontró, variable importante en la formación del sentido de la educación de los estudiantes.

Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa realiza un análisis de las aportaciones de Weber. Habermas difiere de Weber al distinguir entre acción racional con respecto a fines e interacción social o acción comunicativa; la primera la denomina razón técnica y la asocia al dominio o enajenación del hombre en la sociedad capitalista, antepone a ella a la segunda: *“El problema real no es la razón técnica como tal, sino su universalización, la pérdida de un concepto más comprensivo de razón... la respuesta adecuada radica entonces, no en una ruptura radical con la razón técnica, sino en situar adecuadamente ésta dentro de una teoría comprensiva de la racionalidad. Como primer paso en esta dirección Habermas descompone el concepto marxista de <actividad humana sensible> en dos componentes que, aunque interdependientes en la práctica, son, sin embargo, analíticamente distinguibles y mutuamente irreductibles: trabajo o acción racionalidad con respecto a fines de interacción social o acción comunicativa. Los sistemas sociales extienden su control sobre la naturaleza externa con ayuda de fuerzas de producción. Para ello necesitan de conocimientos técnicamente utilizables, que necesariamente incorporan supuestos empíricos, los cuales comportan una pretensión de verdad. La <naturaleza interna> es adaptada a la sociedad con ayuda de estructuras normativas en las que son interpretadas las necesidades y en las que las acciones se convierten en*

prohibidas, permitidas y obligatorias. Esto tiene lugar en el medio de normas que quiere justificación. Sólo sobre la base de una distinción entre trabajo según reglas técnicas e interacción según normas válidas podemos reconstruir el desarrollo de la especie humana como un proceso histórico de desarrollo tecnológico e –interdependiente– de desarrollo institucional y cultural, no debe identificarse emancipación política y progreso técnico. Mientras que la racionalización en la dimensión de la acción institucional significa el crecimiento de las fuerzas productivas y la extensión de control tecnológico, la racionalización en la dimensión de la interacción social significa la extensión de una comunicación de dominio.” (Mc Carthy, 1987).

Por otra parte en su obra *Conocimiento e interés*, realiza un análisis sobre los motivos que impulsan la acción individual es decir, sobre el sentido del conocimiento en el hombre, de ella obtenemos que clasifica al interés del conocimiento como se muestra en el cuadro 22.

Cuadro 22.



Fuente: Elaboración con base en Mc Carthy, 1987.

La teoría de los intereses cognitivos trata de dar una solución al problema de las condiciones *a priori* del conocimiento posible, también se ocupa de las estructuras lógicas que se materializan bajo condiciones empíricas.

En nuestro intento de comprender el sentido de la educación media superior para el alumno en el bachillerato propedéutico, Habermas nos remite a la comprensión de la acción por el estudio de los procesos situacionales del organismo humano: los motivos, las creencias, los valores y las emociones. Aún cuando una de las más fuertes críticas a las aportaciones de Habermas es la falta de una propuesta metodológica completa, podemos derivar de sus postulados que la acción se orienta por un sentido susceptible de comunicación, por lo que la comprensión empática de motivos nos remite a la comprensión del sentido de los complejos culturales e institucionales.

La búsqueda del sentido en términos de Habermas, nos remite a la búsqueda de significados en los elementos lingüísticos por la observación y la descripción, recomienda retornar la construcción de <tipos ideales> como modelos de racionalidad que representan solamente posibilidades abstractas de acción; combinar la

comprensión y la observación. Sobre la cuestión de si ¿puede la ínter subjetividad de la experiencia comunicativa (comprensión) quedar garantizada de la misma forma que la experiencias sensorial (observación) mediante reglas estandarizadas de medida?, nos remite a los análisis de contenido, a las entrevistas, y al cuestionario como técnicas que pueden ajustarse al enfoque de la comprensión (Mc Carthy, 1987).

4.2.1. LA EDUCACIÓN : ACCIÓN SOCIAL

Fue Max Weber quien a principios de siglo propone realizar estudios sociales a cerca de la sociedad moderna, introduciendo categorías como: acción social, sentido y racionalidad. Desde su concepto de sociología como: *“Una ciencia que pretende entender, interpretándola, la **acción social** para de esta manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos”* (Weber, 1996:5), resalta la categoría acción social misma que ha dado origen a toda una corriente dentro de la sociología conocida como teoría de la acción.

De Weber se cita:

“Por acción debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer interno o externo, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La ‘acción social’, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (Ibid).

Esto es, a diferencia de otras corrientes sociológicas reconoce los fenómenos sociales como dinámicos y subjetivos. Weber aporta una clasificación por tipos ideales de las orientaciones de la acción social, es decir de los sentidos a los que obedecen la acción social, de la cual se destaca una nueva e importante categoría la de **racionalidad**.

La educación puede ser estudiada como acción social en los términos weberianos, los estudiantes como sujetos en la acción social en el ambiente escolar. Un estudio del sentido de la acción escolar es posible en el marco de la sociología comprensiva inaugurada por Weber³⁹.

Compartimos con Arizpe (1989:50) su reflexión en torno a Weber:

“En el mundo moderno se desintegra el canon unitario de valores y se separan las distintas esferas de valores, la de la ciencia, la de la moral, la del arte. Sin embargo va imponiéndose poco a poco la racionalidad de la primera esfera, la de la ciencia y la tecnología. Esta racionalidad llamada instrumental sujeta a los seres humanos a los dictados de la tecnología y la burocracia y con ello a la destrucción.”

Debemos analizar en qué medida ello ha alcanzado a la educación y cómo se manifiesta en el sentido de la acción de sus actores, fundamentalmente en los alumnos.

³⁹ Debemos hacer una referencia obligada a los conceptos fundamentales de Weber en la obra citada anteriormente, en su primera parte. Ello implica al mismo tiempo un análisis de los mismos, paso indispensable para el logro de una construcción teórica pertinente para el campo de la educación.

La Escuela de Frankfurt, ya citada, retoma las aportaciones de Weber, resistiéndose al privilegio de la racionalidad instrumental con respecto a fines como la dominante para la construcción del sentido de la acción social –incluida la educación-. Con la teoría crítica, se crea una corriente teórica de análisis de posibilidades para la acción social en el mundo moderno proponiendo vías para evitar la enajenación por los Mass Communication Research, con la vía de la emancipación a través del arte (Adorno y Horkheimer), la libertación sensual y política (Marcuse) y la acción comunicativa (Habermas).

Habermas realizó un análisis de Kant, Hegel, Marx y Freud para construcción una teoría que sobre el proceso de autoformación de la especie humana libre de engaños ideológicos (Habermas, 1987; Mc Carthy, 1987 y Menéndez, 1978). Distingue en la sociedad dos niveles: el *sistema* y el *mundo de la vida*. El mundo de la vida está constituido por la cultura, la sociedad y la personalidad; constituye el punto de vista de los sujetos que actúan en la sociedad. La sociedad está constituida a su vez por diferentes configuraciones (la familia, el Estado, la economía, etc.), frecuentemente las configuraciones que están presentes en la sociedad nos van alejando del mundo de la vida, como un proceso de invasión.

El mundo de la vida que es subjetivo, frecuentemente, se ve colonizado por el sistema-mundo; entonces el sujeto actúa como autómatas, dejándose llevar por la tradición irreflexiva, por la enajenación; pero es posible la autorrealización la convivencia entre el sistema y el mundo de la vida en un proceso de acción comunicativa en la dialogicidad.

Hemos revisado e incluimos en este trabajo las aportaciones de la sociología fenomenológica, por considerar que el sentido de la educación para el alumno, implica un análisis sobre la construcción de una realidad para el sujeto. La aportaciones de Berger y Luckmann (1998) hacen factible la aseveración de que el sentido de la educación –que constituye el núcleo de la investigación– como parte de la realidad, se construye socialmente con participación de diversas fuentes de referencia. Pérez (1998: 199 y 251), con su categoría de cultura experiencial, nos permite reflexionar que:

“La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto...”

*“La **cultura experiencial** del individuo es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente.”*

De tal modo, proponemos como fuentes de dicha aproximaciones a la familia, a la escuela y al ambiente social en que las dos anteriores están insertas, tal como se ha aseverados en los supuestos y dibujado a lo largo de la exposición de de la información obtenida en el proceso de la investigación de campo.

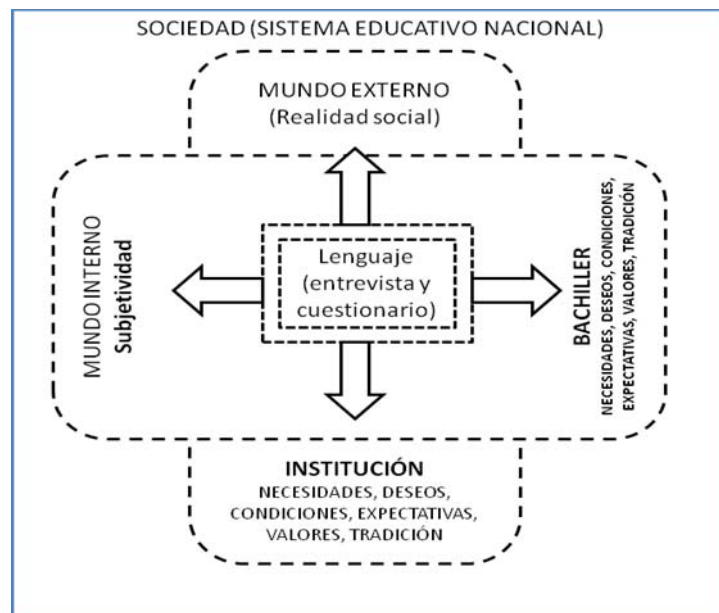
4.2.2. EL BACHILLER COMO SUJETO EN LA ESCUELA: ENTRE EL MUNDO DE LA VIDA Y EL SISTEMA

La sociedad estudiada sólo desde la perspectiva de los sujetos que participan en ella como mundo de la vida de un grupo social, desconoce la perspectiva del mundo de acciones de los sujetos particulares y la integración de éstos en aquélla, llevando a un análisis incompleto de la sociedad (Habermas, 1992).

Paralelamente un análisis de la subjetividad intrapsíquica de los individuos de la sociedad no puede dejar de lado el abordaje del sistema en el cual se insertan.

Las relaciones sujeto-mundo, aparecen ya desde la sociología comprensiva de Weber, orientando sobre el entendimiento de la acción. La comprensión de la acción del sujeto en la escuela para esta investigación ha implicado una revisión de la institución con características específicas en un periodo fundacional, al tiempo que recuperar su visión de la educación en los alumnos desde ella y otros factores integrantes del sistema como sus familiares, sus amigos y sus maestros. Recuperando por el lenguaje lo que significan para el bachiller sus actos y cuáles son sus intenciones de acción y por qué. En un ejercicio hermenéutico recuperamos el sentido de la educación para el bachiller a partir del esquema para el estudio de la realidad sugerido por Habermas (1992) que se ha reconstruido como se muestra en el cuadro 23:

Cuadro 23.



Fuente: Elaborado en base a Habermas, 1992.

4.3. VISIONES Y PORTADORES DEL SENTIDO DE LA EDUCACION EN NUESTRA SOCIEDAD: FACTORES DE MUNDO DE LA VIDA

Referirnos al **sentido de la educación**, implica hacer una pequeña revisión retrospectiva de las funciones, papeles, responsabilidades y/o tareas que se le han encomendado a la educación. ¿Quién? El hombre, el género humano. El hombre, se ha dicho, es un ser social por naturaleza, una especie gregaria, que para poder crecer y sobrevivir necesita la ayuda del grupo social en el que ha nacido, el hombre no es tal sólo por sus características biológicas, su conducta social no la ha determinado su herencia biológica, sino su herencia social.

Existen múltiples estudios que demuestran que el hombre es tal, en cuanto pertenece a un grupo social y la herencia cultural de éstos⁴⁰, podemos afirmar que una de las funciones que las sociedades han encomendado a la educación es la socialización, el aprendizaje de los complejos de pautas de conducta propios del grupo al que pertenece. La totalidad de elementos que fluyen en el sistema conforman al sujeto, lo formal- institucionalizado y lo no formal (ambiente, status, valores, deseos); no debemos pasar por alto estos factores que finalmente permearán la educación formal-institucionalizada.

En sociedades complejas la educación ha servido para transmitir la cultura, entendida como la configuración de pautas de conducta aprendidas y compartidas por un grupo social, referentes al significado y al valor de las cosas, ideas, emociones y acciones, las cuales pueden estar modeladas por un tema particular o ethos, (Benedict 1961), asegurando la continuidad de las sociedades y el mantenimiento del orden social; cabe aquí resaltar la posición de Emilio Durkheim con respecto a la función de la escuela, que a nuestro modo de ver, sigue en mucho vigente en las sociedades como la nuestra. Durkheim en oposición a Kant y S. Mill (quienes consideran a la educación como un instrumento para la felicidad del individuo) considera que la educación no tiene como fin principal el perfeccionamiento de la naturaleza humana,⁴¹ más bien, considera que:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tienen por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado." (Durkheim, 1997:74).

Considera que en el individuo conviven dos seres, el *ser individual* (el individuo y sus estados mentales) y otro ser, un *sistema de ideas sentimientos y hábitos* de grupo (el que se va incorporando en él con la convivencia familiar y grupal) ambos se integran al *ser social*. La educación, pues, responde antes que nada, a necesidades sociales, la sed de saber es creada por las sociedades, pero el pensamiento y el libre examen son inútiles y hasta peligrosos, ya que no pueden sino amenazar a la tradición. Ante tal riesgo es la sociedad: *"...quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos..."* (ibíd: 82), los fines sociales.

La educación, asegura entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y sentimientos sin los cuales la convivencia no sería posible. Así, siendo la educación una tarea inminentemente social, el estado no puede desinteresarse por ella. Es el Estado la instancia social imparcial quien con base en los criterios de la *razón* y la *ciencia* se encargará de sobreponer al ser individual y asocial que somos al nacer, un ser enteramente nuevo.

El funcionalismo Durkheimiano, atribuye como sentido de la educación formal las funciones de reproducción de la cultura y el *mantener el orden social legitimado*; aún cuando no concibe a las

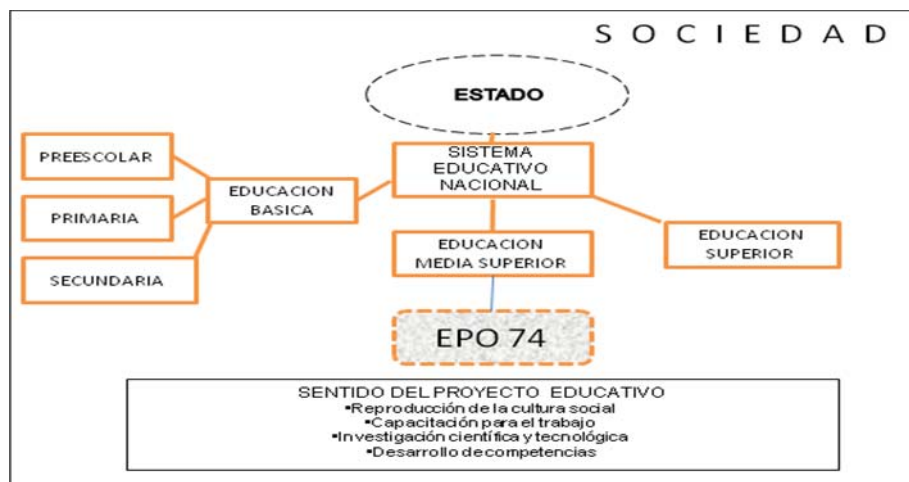
⁴⁰ Sin un grupo social donde *ser*, el hombre como tal no puede existir, un ejemplo valioso es el caso del niño de Aveyron documentado por Gaspard Itard, 1962, que ha sorprendido por que demuestra la manera en que un hombre sin contacto con sus pares sobrevive sin desarrollar aquellas facultades que un grupo social valora como particularmente humanas como el habla, la forma de caminar, el manejo de las manos, etc.

⁴¹ Esta constituye otra interpretación interesante sobre las funciones que debe atribuírsele a la educación, coinciden con la educación romántica de Rousseau.

sociedades como estáticas, pues además advierte en el sistema escolar se encuentran "...tendencias hacia el porvenir, aspiraciones hacia un nuevo ideal." (Ibidem:128).

En el mismo sentido, el Estado cumple su función creando instituciones para ello, mismas que se van especializando. Así la educación básica es socializante por excelencia, integra en el individuo la cultura; la educación técnica y/o tecnológica capacita la mano de obra requerida por el sistema productivo; a la educación superior le compete preparar profesionales que además de resolver problemas particulares de cada una de las ramas de la ocupación humana, investigue y coadyuve al crecimiento de la ciencia. Tratemos de ilustrar lo anterior gráficamente.

Cuadro 24.



Fuente: Elaborado en base a la visión de Durkheim de la educación y la recuperación de la categoría *sistema* de Habermas, para la actual organización del Sistema Educativo Nacional.

Hasta aquí nos hemos referido al sentido de la educación para el sistema educativo formal, citaremos - por último- los fines del bachillerato propedéutico estatal, componente fundamental del sistema que hemos analizado (Depto. De Educación Media Superior-GEM, 1994 y SEP, 2008)) para observar la manera en la cual, lo que se cita, se traduce en éste.

- El bachillerato es definido como, la formación que antecede a la especialización y quizá la última instancia donde el bachiller obtiene la información sobre la cultura universal.
- La Educación Media Superior Propedéutica proporciona al alumno los elementos culturales necesarios para que adopte crítica y conscientemente las concepciones filosóficas de su tiempo.
- Permite al alumno el acceso al conocimiento científico para ponerlo en práctica en el proceso de aprendizaje de la ciencia fundada en tres principios básicos. Observar, racionalizar y aplicar.

Al hablar de educación formal, nos referimos al proceso de socialización aludido y claramente expresado en las palabras de Martínez (1995:10):

"...socialización aborda los procesos complejos de crecer y desarrollarse interactuando en un conjunto de medios sociales distintos pero que se influyen entre sí (...) socialización (es) un proceso de adquisición

(...) de los conocimientos y destrezas que son necesarios en un contexto de interacción social, para establecer relaciones sociales y lazos sociales."

A diferencia de Durkheim, agrega que el alumno participa activamente en dicho proceso "...los actores siempre están socializándose y resocializándose (...) la escuela es más que un espacio de aprendizaje de ciertos contenidos, un espacio de socialización." (Ibíd.)

Con lo anterior, nos parece importante reconocer que la institución educativa no es la única que influye, es a su vez influida por sus miembros. El alumno, es un sujeto. Para su conformación como tal en la sociedad no sólo es influido por la escuela, recibe influencia de múltiples factores, sobre todo en aquellas sociedades donde la modernidad abrumba con su influencia tecnologizante. Así, el *contexto social* (las condiciones económicas, sus posibilidades laborales, la ideología particular del grupo al que pertenece, sus creencias, la influencia de los medios de comunicación, etc.) y su *historia personal* (sus afectos, sus deseos, sus motivos individuales, etc.) contribuyen a construir en el individuo una visión particular sobre el *sentido de la educación* (Berger y Luckmann, 1998; De Ibarrola, 1985; Habermas, 1978; Morín, 1994; Calvillo, 1995; Carvajal, 1996 y Heagreaves, 2003). Lo anterior lo esquematizaremos de la manera siguiente:

Cuadro 25.



Fuente: Construcción con base en los elementos para la constitución de la subjetividad social desde Berger y Luckmann, 1998; De Ibarrola, 1985; Habermas, 1978 y Heagreaves, 2003.

"El análisis de esas relaciones sólo es posible si se distingue entre los mecanismos de coordinación de la acción de los participantes y aquellos otros mecanismos a través de un entrelazamiento funcional de las consecuencias agregadas de la acción estabilizan plexos de acción no pretendidos. La integración de un sistema de acción es producida (...) mediante una regulación no-normativa de decisiones particulares que se sitúa allende la conciencia de los actores" (Habermas, 192:167).

El alumno se conforma, no sólo con la influencia de la escuela -que en nuestra sociedad es una parte muy importante- sino con muchos factores más. El proyecto educativo escolar tiene un sentido histórico y legítimo para los miembros de la sociedad, incluye y justifica expectativas para los individuos; pero el individuo, por el contexto sociocultural y su historia personal, tiene también su propio sentido de la educación.

¿Cuál es el sentido de permanecer en el bachillerato propedéutico para el alumno?, y ¿cómo construye el bachiller el sentido de la acción escolar en una institución en proceso de formación? Sí consideramos, como Habermas (1987), que los sentidos conforme a los que se orienta la acción son en primer lugar sentidos intersubjetivos constitutivos de la matriz social en que los individuos se encuentran y actúan: valores heredados y formas heredadas de ver el mundo, roles institucionalizados y normas sociales; tendremos que buscar la respuesta a tal pregunta en los protagonistas del proceso educativo, esto es, en los alumnos apelando a su mundo de la vida.

Los alumnos pasan aproximadamente 7 horas en la escuela (de 7:00 a 14:00 hrs) por lo que se espera que sus compañeros y maestros como figuras de convivencia sean portadoras de elementos que se integran a la subjetividad de alumno, los primeros de manera informal, los segundos de manera institucional y formal. Son susceptibles de ser influidos por otros elementos portadores de sentido: la familia, los amigos, los maestros, figuras importantes por el tiempo que conviven con ellos.

4.4. BACHILLER E INSTITUCIÓN.

La cultura escolar entendida como totalidad de pautas de conducta, aprendizajes, normas, valores, vivencias y experiencias de los miembros de una institución educativa, adopta formas peculiares en función de las interacciones sociales en ella. Tanto cultura escolar como social se nutren en mayor o menor medida (Rodrigo, 1997).

Bachiller e institución pueden ser estudiados como dos objetos con sus particularidades, pero su encuentro es inevitable, son indisolubles. Así como la institución es al sistema educativo y al alumno a un contexto familiar, llegado el momento concluyen contribuyendo el uno para la constitución del otro dialécticamente. No hay armonía permanente, tampoco el enfrentamiento continuo es característica distintiva de su relación.

¿No hay acaso una búsqueda de un sitio reconocido por todos que permita la cristalización de anhelos, que atienda con sensibilidad y rigor a la vez el deseo de superación de los sujetos para su transformación según las exigencias de la sociedad, que le convierta en un ser respetable, culto, preparado y propositivo? en el bachiller y en toda institución ¿una aspiración por ser ícono, expresión del mandato social y respuesta a las necesidades del sujeto?

Si la respuesta a las dos preguntas es una en el imaginario y otra en la realidad. Esta investigación es una mirada al acercamiento de ambas respuestas en una realidad específica, y al mismo tiempo una propuesta para mirar a otras instituciones y bachilleres. Recuperando por el lenguaje la visión de los alumnos obtenemos ya acercamientos entre institución y bachiller:

“Unos han estudiado el CONALEP, pero luego se van de veladores; salen con su carrera técnica y se van de veladores. Nadie en mi familia ha llegado a la universidad. Yo sí voy a ir, es una bronca gruesa. Quiero demostrarles que soy diferente, por eso estoy en la prepa.”

Parafraseando a Fernández (2006), el suceder de la vida dentro de un espacio institucionalizado de la educación enfrenta todos los inconvenientes de una tarea con personas a las que hay que moldear, requiere utilizar un intenso trabajo intelectual que se cristaliza en una trama de identificaciones. Es una tarea de riesgo.

La institución no es inmune a la subjetividad, porque está definida por ella: por lo que el grupo en el poder la ha conferido como misión, por las limitaciones estructurales del entorno, por las políticas educativas que le definen y legalizan, por la gestión de los Directivos en turno, por la formación y capacidades de su planta docente, por sus normas, etc. *“Para luchar por el poder según el propio deseo, es necesario existir y confrontarse con los límites de la institución”* (Fernández, 2006:39).

Las instituciones cada vez menos tienen que responder a una comunidad, aunque la regionalización sea signo de estos tiempos, para responder a un orden externo y estandarizado, medido cada vez con más frecuencia por otras instituciones. Sin reparar en las particularidades de una institución, su eficiencia se mide por:

- Niveles de demanda del servicio.
- Reconocimiento y aceptación de sus alumnos y su comunidad inmediata.
- Ingresos a la educación superior.
- Su infraestructura y servicios.
- El número de alumnos que atiende (mientras más, mejor).
- Los índices de deserción, aprobación y aprovechamiento.
- Resultados de las evaluaciones estandarizadas.

El bachiller busca la mejor escuela, pertenecer a ella le confiere *status*, le proporciona una seguridad temporal, sin embargo, *“...en un mundo bullicioso, sobrepoblado, donde millares de jóvenes a una de muchas instituciones que ofrecen una enorme variedad de carreras y certificados que ya nada tienen que ver con las «grandes profesiones» de antaño”* (Brunner, 1990:60) El joven es cada vez más difícil de satisfacer, de comprometer, de formar y de incluir en una comunidad de aprendizaje.

El sujeto no sólo se constituye por su relación con la institución como sistema. Sino por una serie compleja de vínculos creados desde y para ella con el mundo de la vida, con lo cotidiano y consigo mismo. Un 95% de los alumnos reconocen compartir su tiempo libre con sus amigos, dedicándose a jugar, ver TV, platicar, pasear, ir a fiestas, hacer deporte; y su familia con actividades como platicar, pasear, comer, ver TV o convivir. Se destaca la compañía de los hermanos, que fueron citados por 39% de los alumnos y la madre en un 25% de las respuestas como los miembros de la familia con quien preferentemente conviven. Las relaciones afectivas propias de la adolescencia se presentan como importantes, 65% de ellos reconocieron que con su novio(a) y realizar actividades como hacer ejercicio, pasear, ir a fiestas, ir al cine, platicar, o ver TV. Señalados como compañeros de la escuela con quienes estudian en su tiempo libre sólo hubo una cita. En su conjunto, los resultados muestran de lo poco que está vinculada la actividad escolar con el mundo de la vida.

Los compañeros fuera de la escuela son considerados amigos, incorporándose a este grupo los vecinos o conocidos con edad y gustos afines. La familia está menos presente que los pares. Cada grupo de manera muy peculiar.

Una vez identificados como grupo, se desglosa la participación de cada uno de ellos en la construcción del sentido de la acción escolar.

4.4.1. LA FAMILIA

Los familiares (padre, madre, hermanos, etc.) no son el grupo con quien los bachilleres reconocen compartir la mayor parte del tiempo libre, sin embargo si se constituyen en la voz que con más fuerza se interioriza, veamos.

Respecto a lo que incorporan al sentido de su preparación en la escuela, porque ha sido recibido de sus padres, refieren: 42% que han sido influidos por el discurso de sus padres para elegir una carrera y continuar estudiando, mientras que 45% consideran no haber tomado como fundamento la recomendación de sus padres por los siguientes argumentos: tener madurez para decidir por encima del apoyo de sus padres, aunque cuenta con el apoyo de estos -respuesta sólo presente en hombres-, les aconsejan seguir estudiando, dicen sentirse obligados por el apoyo que reciben de sus padres, también hay quienes quieren seguir estudiando aún cuando no cuentan con el apoyo de sus padres. Una cuestión particular fue ¿es la escuela importante para ti? 4% respondieron negativamente.

A decir del 92% de los alumnos, para sus padres es muy importante que ellos estudien. Los argumentos que recuperan de sus padres sobre las razones para continuar preparándose profesionalmente son recuperados en los siguientes testimonios:

- a) Quieren que consiga lo que ellos no lograron 18%, la respuesta más frecuente.
 - *“Porque además de que quiero formarme bien, me gustaría romper con esa “cadenita” de mi familia, ni mi abuelo, ni mi bisabuelo, ni mi papá. Nadie ha estudiado”.*
 - *“Es que... en la Voca, él estaba como jugador de futbol americano (se refiere a su padre), iba a estudiar y a jugar. Y en la UNAM él estaba en atletismo y estudiando. Pero no... no me acuerdo muy bien por que no terminó”.*
 - *“Mi papá quiere que curse una licenciatura en la UNAM, que es donde él no pudo terminar la Prepa”.*

- b) Para tener una mejor posición en la sociedad, 14%.
 - *“Mi papá es de las personas que nos dicen que sin estudios no hay nada.”*
 - *“Te sientes bien cuando dicen ese chavo está estudiando, sabe respetar; a que digan... pues es un vago.”*

- c) Estudiar como la posibilidad de tener un mejor futuro, 12%.
 - *“Él tiene otras cosas, tiene otro punto de vista (refiriéndose a su padre). Yo le pregunto: A ver ¿cómo es eso? Entonces él dice que vamos siguiendo una cadenita, que el de atrás va a ser igual que el de adelante, que el de adelante va a ser mejorado por el de atrás.”*
 - *“Mis padres esperan que nosotras (refiriéndose a ella y a sus hermanas) hagamos una carrera para tener un trabajo estable, que vivamos con comodidad y no terminar vendiendo, que no seamos conformistas, sobre todo mi papá.”*
 - *“Quiero prepararme, viajar, conocer gente, no tener compromisos” (posteriormente se refiere a la posibilidad de casarse y tener responsabilidades al formar un hogar).*

-
- d) Los estudiantes también aseveran que sus padres les aseguran que estudiar hace más fácil la vida de las personas, 7.5%.
- *“Sí no estudias, no vas a tener lo que quieres”.*
 - *“... dice que me vaya haciendo a la idea de que algún día voy a tener que mantener a alguien”*
- e) Los padres que su hijo se realice como profesionista, 7.5%.
- *“Ah, pues mi mamá ha influido mucho porque ella trabaja en un hospital y me comenta lo que viven los doctores y me lleva a pláticas de doctores y es lo que me ha ayudado a decidirme más. Que no estoy muy segura todavía pero es la más cercana a mis elecciones”.*
- f) Al ser profesionista sería un orgullo para la familia, 7.5%
- *“...mis primos son unos holgazanes. ¡Vagancia, vagancia total! Yo soy el que tiene más estudios de todos, por eso me quieren los abuelos”*
- g) Los padres quieren que su hijo sea alguien en la vida, 6%; y es más fácil conseguir trabajo para alguien que tienen estudios, 6%.
- *“Antes por ejemplo, mi abuelo me cuenta con primaria eran maestros de primaria. Así ha ido evolucionando. Antes para barrendero secundaria pedían, ahora ya en muchos lados para intendentes, prepa piden. Y si uno, no va evolucionando como van evolucionando los requisitos; va avanzando, pues se va a quedar estancado, se va a quedar en la mediocridad. Ahorita (con la preparatoria concluida) póngale que me puede servir, puedo encontrar un buen trabajo, pero ese buen trabajo ahorita... al rato llega alguien más capacitado que yo y me corren a mi por contratarlo a él, o sea, siempre hay que avanzar un poquito más...”*
- h) Todos los que estudian obtienen algo bueno, estudiar es bueno, 3%.
- i) La familia nunca ha tenido un profesionista, 3%.
- *“Mi mamá espera... hora si que se juega todas sus canicas conmigo. Lo que pasa es que soy al que más le ha gustado estudiar. Soy el que ha sacado mejores calificaciones. Soy el ejemplo –supuestamente- los grandes siempre van a ser el ejemplo de los más chicos. Porque mi hermana, ella ya sabe que no, que hasta allí y nada más va a esperar que la mantengan; futuro de mujer. Y este... lo que pasa es que en mi familia no hay alguien que tenga.... yo soy el que ha estudiado más de toda mi familia.”*
- j) Quieren que estudie para que sea autosuficiente, 2%.

Los mundos de la vida familiares miran de frente los imperativos del sistema económico y del sistema administrativo, que les advierten desde afuera las necesidades materiales y les requieren solución, por lo que les apelan para incorporarse de modo particular en los sujetos que les escuchan y viven. En las familias y sus entornos pueden observarse una polarización entre los ámbitos de acción comunicativamente estructurados y los formalmente organizados, que coloca a los procesos de

socialización bajo condiciones distintas y los expone a un distinto tipo de riesgos en caso de no someterse a ellos (Habermas, 1992). En la adolescencia los imperativos sistémicos ya no penetran de modo directo en el mundo de la vida, aparecen disparidades entre las competencias, actitudes, motivos y deseos: por un lado están las exigencias de los roles de su edad y por otro los de la vida adulta. Ocurre la separación de la familia y la formación de su propia identidad, con un sostén perceptible del orden institucional.

En la adolescencia, las condiciones de socialización de la familia ya no están funcionalmente sincronizadas con las condiciones de pertenencia a organizaciones a las que el muchacho tendrá que responder un día; en ellos ocurre la racionalización del mundo de la vida

Un joven a quien la escuela le parece una medicina de mal sabor pero necesaria, dice que quería terminar la preparatoria para ponerse a trabajar al obtener la mayoría de edad y ha transformado su forma de pensar de la siguiente manera:

“Me puse a pensar, me voy a volver una maquinita, diario voy a tener que trabajar; sí me pongo a trabajar me voy a quedar en ese hoyito y ya, es todo lo que voy a hacer. Pero no me quiero quedar, no quiero ser del montoncito.”

La familia coadyuva a alimentar la visión de la prolongación de la escolarización para acceder a los beneficios del sistema, para formar parte de las élites del poder. La escuela como supermercado donde se adquieren certificados, con un valor menos nítido que en el pasado, su importancia para el mercado de trabajo y en la vida social reside en el nivel de grados cursados, por eso el discurso dominante es “hay que seguir estudiando” donde sea, pero hay que estudiar. Después de todo, como refiere Brunner (1990:85), se mantiene la certeza de que: *“El certificado protege contra el desempleo, abre puertas que de lo contrario se cerrarían, permite una mayor flexibilidad en las estrategias de búsqueda de empleo, crea una red de relaciones que ensancha el escaso capital social de los grupos de bajos ingresos, facilita la movilidad territorial, etc., todo lo cual tiene un valor económico, así no sea indirecto y diferido en el tiempo”*.

4.4.2. LA ESCUELA

La educación ofrece desde el sistema un escalón para acceder a un modo de vida diferente, esta visión se ha enraizado en el pensamiento de los mexicanos a través de su historia. Estas formas de pensamiento arraigadas en la realidad social mexicana del orden capitalista dependiente, están distorsionadas; de modo que es necesaria la reflexión del fenómeno y la reconstrucción del pensamiento de los sujetos desde su historia, como una dialéctica de la vida (Menéndez, 1978).

En el caso de los jóvenes que pertenecen a un medio económico precario y con bajas expectativas de vida, la escuela es un medio cuya relevancia no tiene contenido *per se*, se convierte en un medio para una meta difusa, que se ve más como un destino deseable que como una realidad a la que se accede con estrategia, dedicación y un plan de vida. Esto es lo que revelan los discursos de los alumnos respecto a la influencia de sus maestros en su formación y el efecto de lo institucionalizado en sus vidas:

- *Lo único que me decían era "no faltes a clases, llega temprano"... y a ser un poquito puntual, porque era yo muy impuntual. La maestra de inglés... esa sí me hizo ser puntual pero a*

fuerza... los que llegaban a las siete iban a exentar. Y, si llegaba hasta al diez para las siete. Me decían no estén hablando en clase, no estés platicando, no te estés pintando; me enseñaron más que nada a respetar, tener que poner atención.

- *La prepa es como el kinder. En el kinder te enseñan los colores y las letras, y en la primaria ya las desarrollas; en la prepa es igual, te dan los fundamentos para ir a aplicarlos allá, a la Universidad, pero con un grado de dificultad más elevado.*
- *Si estudio es más fácil que consiga lo que quiero, relacionarme con personas profesionistas. Aunque hay personas que terminan la secundaria y les va bien es más probable que se consiga un buen trabajo siendo profesionista. Hay cosas contradictorias. Mi papá dice que con él trabajan personas que se acaban de graduar y no dan una, que es mejor su experiencia. (Pese a ello la alumna sigue considerando que es muy importante ser un profesionista, que la escuela hasta ahora ha cumplido sus expectativas de aprendizaje) Aunque hay maestros barco, después te das cuenta de que hubo algo que no te enseñaron y necesitabas.*

La percepción de los muchachos sobre la figura de los maestros y la forma en que estos han influido en sus trayectorias escolares tiene dos sesgos: el primero cuando se particularizan a sí mismos y particularizan al maestro como sujeto en su mundo de la vida para emitir un juicio sobre la ayuda personal que algún maestro específicamente les ha apoyado, entonces dicen:

- *Con los maestros luego nos poníamos a platicar, sobre todo de cómo era la universidad. A nosotros nos interesaba saber cómo era más adelante... lo que pasa es que luego son...no sé... no te dicen bien (los maestros desaniman porque dicen que es muy difícil)... vayan a tener mucha competencia.*
- *Los maestros es lógico que te pueden apoyar. Decir cómo es la situación más adelante, qué te conviene hacer, que no te conviene hacer. (¿Te acercaste con algún maestro para pedir un consejo para tu elección vocacional? –pregunto–) Específico, no. Lo que pasa es te dicen "barbero". Yo porque no quería, no porque fueran a decir eso. Cuando llegábamos a platicar con un maestro era, Jonathan u Oscar y yo, como dos o tres; empezábamos a sacar preguntas y ya te decían, pero específico, no.*

Los alumnos viven una etapa donde demostrar autosuficiencia es muy importante, así como el reconocimiento que logran por parte de sus pares o compañeros. Evitan acercarse a figuras de autoridad, valoran la independencia y autonomía, por eso en buena medida dicen que ningún maestro ha influido en su toma de decisiones; evitan acercarse a los docentes y entablar relaciones afectivas, reconocen que no se acercan mucho a los maestros, sólo para las actividades de clase, un tanto para no ser mal interpretado por sus compañeros y porque quienes deben decidir son ellos.

- *"Si uno quiere algo no hay por que estar de barbero, el rendimiento depende del alumno".*

Pese a ello hay un reconocimiento de que la labor del maestro en el cumplimiento de su trabajo les ayuda a tomar decisiones. Los discursos del maestro se integran al mundo de la vida del alumno de modo diferente, según sus rasgos de personalidad y rendimiento académico. Arriba escribimos que un alumno que es convidado por su maestro a ser más dedicado, entiende el discurso del maestro como

una barrera a sus perspectivas de vida, en cambio abajo observamos una alumna que ante el mismo discurso del maestro, recibe una invitación para dedicarse más.

- *A veces en sus clases hablan de la manera de cómo ver las cosas, de tus posibilidades que entres en la universidad. Pues me dicen que a pesar de la dificultad que hay de entrar a una universidad, tienes que echarle ganas y tener un buen promedio.*
- *Si ayudan, eso es en el aspecto de que hacen más fáciles las clases, por ejemplo la maestra de cálculo se me hace muy fácil la forma en que lo explica. Igual el maestro Amando y otros.*
- *Si, porque algunos maestros nos dicen lo que hacen; y así pues, hacen que te intereses por lo que ellos estudiaron.*
- *Pues yo no esperaba tanto, en cuestión de los maestros, porque todos me decían que esta escuela estaba fea. Yo tenía otra impresión de la escuela, pero estoy satisfecho aquí.*

De cualquier forma se denota en el discurso de los alumnos una lejanía con la figura del maestro y se puede inferir, que institucionalmente también hay una lejanía de los maestros con respecto a sus alumnos; su trabajo se ubica en el deber ser técnico, sin mayor aprecio por lo pedagógico, quizá esto último como consecuencia de la formación profesional del cuerpo docente que, aunque en un 94% cuentan con grado de licenciatura en alguna área del conocimiento y el 6% restante cuenta con estudios de posgrado, en su gran mayoría no cuentan con especialización en docencia, lo que es denotado por la administración escolar (EPO 74, 2006).

4.4.3. LOS AMIGOS

La educación media superior es con mayor frecuencia entre los jóvenes, moneda corriente, ha pasado a contarse como una de las empresas más populares de cada colonia, barrio, calle o Unidad Habitacional, pero su popularidad y diversificación no asesinan del todo la fe en la educación; el efecto ha sido consagrarse a ella para obtener sus favores alargando la estancia en las escuelas a través de la obtención de certificados, grados y posgrados que nos aseguran el posicionamiento entre las élites (Brunner, 1992; Arizpe, 1989 e Ibarra, 1993).

Ha de distinguirse entre los compañeros y los amigos. Los primeros representan competencia, su rendimiento ante el maestro nos expone, es rival, nos juzga, condiciona nuestras relaciones con los maestros, sus juicios también dirigen nuestra acción. Al mismo tiempo junto con ellos el alumno se siente parte de los elegidos de una institución –claro que ser elegido tiene implicaciones en función de quién nos elija, pero es sabido que nadie quiere ser excluido–, de aquellos que se están formando, que superaron procesos de selección, exámenes diversos, procesos de evaluación, certificaciones, etc. A los amigos se les reconoce por una relación de valor afectivo, por sus cualidades identitarias y de acompañamiento social. Pese a la distinción y sin perderla el uso de la palabra se generaliza para darles un lugar, más o menos cercanos.

Los alumnos dicen de sus relaciones con los pares en la escuela lo siguiente:

- *Pues yo me junto con personas que no me perjudiquen a mí, me dicen que hay que echarle ganas, e incluso una amiga me dijo que me metiera al inglés que le eche más ganas porque eso es lo más importante ahorita.*

-
- *Pues no mucho, no le encuentro mucha relación a mis amigos con lo que me voy a dedicar yo.*
 - *En realidad yo creo que nunca he tenido amigos. Si me ha gustado echar el “coto”. En la primaria... no amigos sino compañeros, con ellos siempre andábamos para allá y para acá, y en la secundaria también tuve compañeros y si nos llevábamos bien. Le digo amigos al que le platicas todo y te hecha la mano ¿no? Así amigos, amigos, no.*

En estas tres visiones se nota claramente la división entre amigo y compañero citada, y la alusión a la competitividad que se torna incluso rivalidad.

Una segunda alusión a los amigos en la escuela, nos remiten al nacimiento de cierto vínculo afectivo, aunque suelen mantener una independencia con respecto a ellos en torno a la toma de decisiones. No refieren aprendizajes profundos de sus amigos, muestran independencia en sus actividades académicas. Piensan que la experiencia de otros no puede ser aplicable en su vida, se muestran muy escépticos con respecto a lo que otros puedan enseñarle, privilegia sus acciones por sobre las de sus pares.

- *(Delimita que sólo tiene tres amigos de los que menciona dos). Con los demás ya casi no me junto por lo mismo de que ya no tengo tiempo, se enojan de que me van a buscar y yo no estoy. No voy a estar a la hora que ellos quieran... en cambio con Cafú y “El Pica” más o menos nos entendemos, con ellos son con los que más salgo. Aquí en la unidad, pues, conocidos tengo muchos, pero amigos con los que me junte casi no. (¿Por qué son ellos tus amigos?, se le pregunta al joven) Pues, siempre hemos estado juntos, ve que desde que entramos. Siempre hemos estado juntos en lo malo y en lo bueno. Si había una bronca ellos eran los que se metían luego, luego por mí; había una bronca contra de ellos y yo me metía por los dos. Luego yo no llevaba dinero y ellos me compraban cosas. Han estado. Nos hemos apoyado en todo.*
- *Los que tengo en común con mis amigas es... la forma de divertirnos, de hablar y el carácter.*
- *Si, ella me decía vamos a estudiar. Pero ya después cambiaron mis planes y le dije: ¿sabes qué? Ya ni voy a estudiar. Me dijo: ¡No!, que estudiara, piensa en tu futuro. Y pues ya no, ya lo decidí.*

La vinculación entre actividades escolares y grupos de amigos es escasa, los trabajos en equipo o tareas extraescolares muestran la falta de hábitos y disposición al trabajo de grupo. Sigamos este testimonio sobre los mecanismos que se desarrollan para evadir la colaboración y el trabajo en equipo, y cumplir al mismo tiempo con la tarea asignada desde la escuela. Ante el escepticismo del alumno para reconocer la influencia de los compañeros en sus aprendizajes y desarrollo escolar, se le preguntó sobre las formas para hacer las tareas en equipo, la respuesta fue la siguiente:

- *¡Ah! Todo eso era un fracaso. Nunca me dio a mi resultado en la prepa., ¡la verdad Porque como dice el profesor de laboratorio: Uno es el que hace todo, el otro pone las tortas, el otro pone la casa, los otros dos platican, los otros dos ponen el chisme. Porque cuando nos poníamos a trabajar por ejemplo Oyuki, Juan Carlos, el Mecalco. Mecalco ponía la casa. Luego les decía ¿Qué onda?, ¡vamos a apurarnos! ¡Sí, sí, vamos! Pero si íbamos a hacer una maqueta no podíamos meter las manos todos. Los trabajos los tiene que hacer una persona o dos, nada más; y éramos cinco o seis, y nos poníamos a echar coto y sacar varias pláticas... y platicar de uno y de otro... y no terminábamos el trabajo.*
- *Alguien...el que se llevaba el trabajo, pues lo acababa. (y refiriéndose a la rotación de los integrantes del equipo para hacer la tarea) Lo que pasa es que, casi siempre el equipo de laboratorio era el mismo que para otras materias,... y en algunas no en todas... y un tiempo nada más. Entonces, el que le entendí a el que le captaba, le ayudaba, los demás le echaban la güeva y la próxima, ahora a ellos.*

4.4.4. OTROS INTEGRADORES DEL SENTIDO: LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN.

Se indagó también sobre el uso del tiempo de los alumnos cuando están fuera de la escuela para identificar la diversidad de acciones que acompañan a la actividad escolar, encontrando que escuchar música, ver la televisión, participar de videojuegos son las actividades en las que mayor tiempo se ocupan cuando están solos o bien con sus amigo(as), hermano(as) o novio(as). A escuchar música dedican una hora o menos 31% de los alumnos, más de una hora y hasta tres horas 29%, más de tres horas y hasta cinco 14%, más de cinco horas 26% (por supuesto que el uso de internet, para la fecha de aplicación del cuestionario no se había difundido en los niveles actuales, por lo que cualquier estudio en la actualidad tendría que considerarlo). Los hombres son quienes más tiempo dedican a escuchar música. Es pertinente aclarar que el cuestionario sólo presentaba la pregunta sin sugerencia de intervalos de tiempo alguno, éstos fueron elaborados con fines de manejo de la información. Los tiempos de exposición de nuestros alumnos a los medios masivos de comunicación es un indicador de sus bajas expectativas con respecto a la educación y la escasa significatividad de ésta.

Las preguntas referentes a las actividades en las que invierten su tiempo fuera de la escuela se introdujeron en el instrumento una vez que –pretestado– se encontró que eran una veta importante de significados para el bachiller.

El tiempo que dedican a ver televisión fue descrito de la siguiente manera: dedican una hora o menos 33% de los alumnos, más de una hora y hasta tres horas 48%, más de tres horas y hasta cinco 12%, más de cinco horas 6%. Ante tales tiempos de exposición a la televisión era necesario preguntar ¿qué les interesa ver?, ¿a qué tipo de contenidos dedican tanto tiempo?

- a) 33% programas de entretenimiento.
- b) 26% ninguno (sólo ven la televisión sin importar el tipo de programación que presente, ya sea por imitación, por acompañar a alguien o por una hábito de ocupar el tiempo en algo)
- c) 11% series de acción, marcada preferencia para el sexo masculino.
- d) 9% programas culturales.
- e) 9% programas musicales y de espectáculos.
- f) 5% programas deportivos, sólo en hombres.
- g) 5% telenovelas, sólo mujeres.
- h) Únicamente 3% prefiere ver noticiarios.

Los programas mencionados recurrentemente no ofrecen oportunidades para el crecimiento de sus expectativas académicas, tampoco contenidos que aporten al desarrollo cultural o al conocimiento de su entorno. Ver televisión en una sociedad sedentaria, es un “quehacer”, una ocupación en sí mismas que no exige esfuerzo o conflicto intelectual, cognitiva o moralmente al sujeto; sin embargo le acerca a la sociedad de consumo.

Se preguntó sobre algún personaje de ficción o histórico que consideraran un ejemplo a seguir, el resultado refleja poca madurez o realismo, y su alto grado de exposición a la música y la televisión: Del mundo del espectáculo 29% entre deportistas, personajes de comic, personajes de series televisivas, conductores de espectáculos, modelos, actores y cantantes; personajes históricos como Juárez, Hidalgo, López Mateos, Sor Juana, El che, Miguel Ángel o Hitler son considerados como dignos de seguir por 8% de los alumnos; un 14 % cita personajes actuales entre ellos están Carlos Salinas, el gobernador del

estado, Periodistas, Sabines, Bill Gates; mencionan algún familiar 12% y dicen no tener una figura como ejemplo a seguir 36%.

Hay una ausencia de apego familiar, identificación con sus padres u otros familiares, un desconocimiento o indiferencia ante la historia y una euforia por el presente y lo inmediato, incluso como posibilidad de escape de la realidad en la fantasía que el mundo del espectáculo ofrece.

“Los medios electrónicos que presentan una sustitución de lo escrito por la imagen y el sonido, es decir, primero el cine y la radio y después la televisión, se presentan como un aparato que penetra y se adueña por entero del lenguaje comunicativo cotidiano. Trasmutan, por un lado los contenidos auténticos de la cultura moderna en estereotipos neutralizados y aseptizados, e ideológicamente eficaces, de una cultura de masas que limitan a reduplicar lo existente; por otro integran la cultura, una vez limpia de todos sus momentos subversivos y trascendentes, en un sistema omnipresente de controles encasquetados a los individuos...” (Habermas, 1992:551)

La exposición a los medios de comunicación por tiempos tan prolongados, permite ver que la formación que las familiar y la escuela para el desarrollo de hábitos de estudios no es suficiente o eficiente, que no hay un arraigo en la comunicación familiar; hay un individualismo que se prolonga y acentúa aún en el aula, es cosificante y contribuye a hacer ver a la educación, ante todo como un artículo de consumo que la tradición aconseja.

CONSIDERACIONES FINALES

“EL SENTIDO DE CURSAR EL BACHILLERATO PROPEDEÚTICO PARA EL ALUMNO EN
UNA INSTITUCIÓN EN SU PERIODO FUNDACIONAL”

CONSIDERACIONES FINALES.

“EL SENTIDO DE CURSAR EL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO PARA EL ALUMNO EN UNA INSTITUCIÓN EN SU PERIODO FUNDACIONAL”

La educación ocupa un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos a medida que aumenta su función en la dinámica de las sociedades modernas. Nadie espera que la educación inicial básica obligatoria sea suficiente para su desarrollo en la sociedad, y el merecimiento del bienestar social prometido. Desde hace tres décadas en México inicia un fenómeno tendiente a prolongar los momentos de escolarización de los jóvenes. Paralelamente, la propia educación está en plena mutación; en todos los ámbitos se observa una multiplicación de posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar, y la noción de aprendizaje en el sentido tradicional esta siendo reemplazada por el de desarrollo de competencias.

Instituciones y sujetos confluyen en un propósito: la educación.

La sociedad mexicana, se transforma, crea instituciones para dar respuesta a la demanda de educación y a sus propias necesidades sistémicas; mas la educación dista de ser un fenómeno uniforme y unificador en ella. En parte porque las necesidades de formación son diversas, en parte porque la población es profundamente heterogénea.

Los estudios de la relación Institución y Bachiller nos ofrecen un haz de tonalidades, acercamientos a los hombres y sus relaciones en grupo, nos permiten una interpretación de la acción social y una forma diferente de insertarnos en la realidad. La acción de los hombres no puede reducirse a la causalidad, ni a las descripciones estructurales puras; su estudio nos muestra una complejidad asombrosa, pero necesaria, para la comprensión de lo que somos.

La educación Media Superior es en México un espacio dentro del Sistema Educativo formal reconocido desde la Ley General de Educación en su artículo 37.

“El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.” (SEP, 1993, pág. 9)

La presencia de al menos 25 subsistemas de este tipo en el Sistema Educativo nacional dan cuenta de una diversidad que pudiendo ofrecer riqueza de posibilidades, se ha constituido como falta de identidad ¿para que sirve el nivel medio superior? ¿Por qué cursarle? Son preguntas cuya respuesta no puede darse sin hacer una revisión histórica de su constitución evolutiva en la sociedad mexicana, sin comprender el contexto al que se adscriba la respuesta y sin recuperar la voz del educando.

Así, el sentido de la acción de un sujeto al cursar un bachillerato propedéutico en una institución en periodo fundacional, implicó explicar e interpretar los constructos subjetivos que permean la actuación del joven dentro de la institución particular.

El *sentido de la educación* en el bachiller, es un constructo subjetivo y diverso, deviene tanto del sistema como del mundo de la vida: de su situación socioeconómica, de su herencia cultural, de las expectativas creadas el él y por él desde el tipo de institución a la que se adscriba, la familia, los amigos y la influencia de los discursos y figuras presentes en los medios masivos de comunicación según el momento histórico que le corresponda. La totalidad puede ser difusa, la claridad deviene del estudio de su particularidad por vías comunicativas como canales de interacción social y organización de estructuras conceptuales.

Los últimos años la educación media superior se ha caracterizado por como parte de un sistema por:

- a. **Su rápida expansión:** “la operación de este nivel educativo que funciona como transición hacia la educación superior por un lado, y como mecanismo de selección de estudiantes que egresan de la educación secundaria” (Castrejón, 1985: 193). A partir de los años 80 la educación media superior en México ha tenido un crecimiento sostenido que va del 5 al 10% anual, habiéndose duplicado sobradamente la matrícula, los subsistemas, las modalidades, los mecanismos de financiamiento y las instituciones.
- b. **La popularización del acceso al nivel:** el nivel medio superior se convirtió en un canal habitual al que se accede, sin importar hijo de quién se sea, pues la responsabilidad de educación como formación o capacitación es de los *buenos gobiernos*, que preocupados por sus pueblos promueven los servicios así sea en las comunidades marginales y distanciadas de los centros urbanos, creando instituciones y promoviendo programas compensatorios. La educación se desclasa las instituciones no, parece ser una nueva condición debido a que el acceso a las instituciones de educación media superior es popular, pero el tipo de institución a la que se accede aún no es lugar de elección.
- c. **Su diversificación curricular:** Primero se establecieron las bases un nivel educativo y un concepto curricular para obtener el logro de la legitimidad social, crear la necesidad de consumo del nivel. Una vez que esto se logró, adaptación y evolución entre sistema y mundo de la vida ocurren paralelamente. En parte las circunstancias económicas y sociales exigen cambios en el currículo. En parte estas exigencias están orientadas por una ideología que proviene de las clases dominantes. Las percepciones y expectativas de educandos e instituciones aparecen como fuerzas las ideas mediatizadas en el sistema.
- d. **Consolidación de las modalidades propedéutica y técnica-bivalente para la educación media:** división asociada a los dos modelos de educación superior: el tradicional y el económico. De hecho esta división significa una supremacía de los conceptos de estos modelos hacia las instituciones propedéuticas. Las demandas de capacitación laboral y desarrollo de competencias han propiciado que la educación técnica terminal en el nivel se desplace hacia la bivalencia.
- e. **Su crecimiento en función de la atención a la demanda:** Se soluciona lo inmediato, se crean escuelas, grupos e instituciones, pero se evade lo pedagógico. La calidad que es el propósito citado reiteradamente no se ha abandonado, en parte porque no se ha logrado trabajar en ello.
- f. **Presencia de una ola evaluadora en el nivel:** La instituciones y los sujetos son en función de su rendimiento en pruebas estandarizadas, que desconocen su diversidad y particularidades. EXANI I, EXANI II, PISA o EXCALE son la vara que CENEVAL, INEE y OCDE sostienen. La vida institucional gira en torno a una tensa actividad para el día del examen, La tensión y la competencia son las características comunes en la relación entre los sujetos. Dictan por tanto vínculo Bachiller e Institución.
- g. **Ausencia de la evaluación como revisión del hacer, el rumbo y la humanización entre la relación Bachiller- Institución;** evaluar para transformar la organización funcional de la

institución, evaluación como reflexión de un equipo de trabajo con identidad y misión asumida y no como secta para la formación del rendimiento.

h. **Regulación excesiva**, que antes que definir, confunde.

La EPO 74 se ha desarrollado con una lógica no dibujada y determinada desde la formalidad del sistema, con multiplicidad de elementos del mundo de la vida de los alumnos que a ella acuden y la resolución de múltiples contradicciones entre valores, expectativas, proyectos de vida, situaciones socioeconómicas y culturales de la sociedad en la que se inserta. Su consolidación ha dependido de:

- Sus **niveles de demanda** del servicio. Mientras más compitan por acceder a ella, mejor se le juzga; un lugar en una institución altamente demandada es un objeto de deseo codiciado. Su nivel ha sido fluctuante: desde refugio de rechazados hace 17 años hasta sitio deseado hace 5 años. La diversidad de instituciones creadas en Ixtapaluca a partir de la EPO 74, recientemente le colocan ahora en una franca competencia con sus instituciones-hijas por allegarse de los mejores alumnos.
- Paulatino **reconocimiento y aceptación** de sus alumnos y su comunidad inmediata.
- **Ingresos a la educación superior de sus egresados** que oscila de modo estimado entre 50y 60 %
- Su **infraestructura y servicios**, siempre insuficientes, le han obligado a desplazar su centro de atención a la planta docente y sus capacidades redentoras.
- El **número de alumnos que atienda** (mientras más, mejor). En este rubro la escuela en 15 años ha crecido tres veces. Su infraestructura le ha limitado, más no determinado.
- Los **índices de deserción, aprobación y aprovechamiento** son superiores a la media nacional.
- **Resultados de las evaluaciones estandarizadas** le hacen sobresalir. Mínimamente, pero destaca entre sus pares.

La EPO 74, puede descansar al considerarse, por lo anterior una escuela consolidada desde hace aproximadamente 5 años. Su periodo fundacional ocurrió aproximadamente en una década, la expansión ha sido su meta en adelante. Los resultados de la investigación nos muestran rasgos de análisis que pueden ser empleados en otras investigaciones, en otras instituciones y por diversos actores.

La estabilidad siempre se busca aún cuando se sabe imposible de alcanzar. Con el surgimiento de otras instituciones y la masificación del bachillerato, la propia idea de la educación media superior y ser bachiller experimenta una relativa desacralización o desencantamiento. Para las instituciones cada vez es más difícil cautivar, mas aún cuando el proyecto pedagógico tiene tantas aristas y tantos vacíos.

La educación es un bien social, pero las instituciones permanecen con estigmas de *buenas o malas*, por su enclave social, por sus alumnos, por sus maestros, por sus instalaciones más que por su proyecto pedagógico; por su apariencia más que su esencia. Como parte del sistema la EPO 74 no ha podido sustraerse de una participación en la arena política, las decisiones han tenido que ser disputadas de manera conflictiva y competitiva, mediante arreglos que son propios de la política y de la representación de intereses sectarios, más que de la academia.

¿Preparar para la universidad, para el trabajo, para la adaptación en un mundo cambiante o para la transformación social? Asumir una postura al respecto, clarificarlo dialógicamente con los bachilleres es una tarea pendiente, y relevante para el futuro de una institución propedéutica. El diálogo debe incluir al colectivo docente, a las familias y a los bachilleres; será un portador de sentido que contribuya a la relación Bachiller-Institución.

Por ahora el sentido de la acción de la educación en una institución propedéutica para el bachiller es un constructo contradictorio, apegado más a la tradición y a los fines, que a los valores y a la conciencia. El tipo de escuela tiene una gran influencia en la construcción del “sentido” que aprehende al bachiller.

La consolidación de un sistema escolar de calidad requiere una baja tasa de deserción y un alto índice de eficiencia terminal, además de amplia cobertura en la equidad. El sistema se ocupa ahora de consolidar un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco Curricular Común, las autoridades educativas correspondientes intervienen a través de la modificación de los planes de estudio, los programas de materia, los contenidos temáticos, las metodologías de enseñanza y el sistema de evaluación. Todos estos esfuerzos de considerar a la educación como un proceso lineal en el que la escuela transforma al alumno, se equivocarán si no recuperan la voz del alumno, quien vive o no en la estructura aludida. Es a él a quien hay que explicar o comprender para entender la problemática de la Educación Media en México en sus instituciones.

Por lo anterior se reconoce que las instituciones dotan de una racionalidad organizativa a la educación a través de los planes de estudio y sus correspondientes sistemas de evaluación, seguimiento y control, pero el sentido de ésta es determinado por sujetos y actores del proceso.

El estudiante no sólo se forma en la escuela (amigos, maestros, reglas institucionales), sino que también recibe influencia de múltiples ambientes, como son la familia (sus condiciones económicas, expectativas, influencia de los medios masivos de comunicación), el grupo de amigos y su historia personal (motivos individuales). Todos estos espacios contribuyen en la construcción de su visión particular sobre el significado de ser parte de una institución y participar en las prácticas escolares.

De este modo consideramos que la educación es un proceso complejo en el que sus éxitos y carencias deben ser explicados por un estudio profundo y sistemático de todo sus elementos, este trabajo ha puesto atención en el alumno. Así pues, interesarnos en conocer cómo el alumno construye el sentido de sus acciones para permanecer en el bachillerato, estudiar lo que el alumno considera valioso para sí y cómo lo vincula con su asistencia a la preparatoria y su vida presente o próxima e indagar la forma en que un nivel educativo no obligatorio, cuyos fines son de inicio sumamente ambivalentes, no implica descartar el estudio del contexto institucional y su desarrollo.

Son portadores de sentido de la acción social en la escuela: el contexto familiar, el tipo y nivel de desarrollo de la escuela, el origen socioeconómico, su origen cultural, los medios masivos de comunicación, los maestros, los amigos y los compañeros de escuela.

La pertenencia y permanencia del alumno en un sistema educativo determinado, es producto de la conjugación de los mensajes intercambiados en el conjunto de interacciones comunicativas en un espacio y tiempo específicos; pero también de su acción en ellas. El alumno no sólo recibe, no sólo se inserta, no sólo se deja conducir, también influye, interviene, tiene voluntad.

En conjunto, los factores: situación económica, nivel educativo, edad, sexo, la ocupación, espacio y tiempo son los que hemos tomado en cuenta en nuestra investigación, cuya recuperación

consideramos pertinente para la comprensión de las identidades y sentidos de la acción social desde las instituciones.

El bachiller, construye el sentido de permanecer en la preparatoria con una fusión de los elementos presentes en los discursos social, familiar y escolar. Sin embargo dadas las características de la institución que arriba se citan, también proporcionan una carga difusa con respecto al sentido de pertenecer a una institución escolar.

El ambiente urbano en el que se circunscriben las relaciones sociales de la familia ha fomentado la visión de la educación necesaria. Los alumnos de la preparatoria no sólo están ahí porque quieren estudiar, porque reconocen el valor de la cultura o porque saben que la escuela es un lugar donde desarrollarán sus capacidades; ellos están y quieren permanecer en la escuela pero las razones tienen su origen en algunos discursos presentes dentro de la familia. Desafortunadamente, la mayoría de los alumnos investigados quiere seguir estudiando porque la familia les ha propuesto para ser ellos quienes obtengan un escalón más alto en la escala social que han vivido, pero esta misma no ha contado con elementos suficientes para apoyarles en una elección vocacional sólida.

La escuela pues, el bachillerato propedéutico en particular no se ha elegido por ser parte de un proyecto de vida. Y que decir de la significatividad de lo que la escuela ofrece. Los profesores ante los ojos de la mayoría de los alumnos no establecen una relación pedagógica con ellos y por tanto temen acercarse en busca de soluciones. Los amigos, ofrecen al sujeto desde escuela o de fuera de ella, otras experiencias de vida, que se combinan y dibujan escenarios en los que los alumnos se mueven y deciden.

La investigación nos ha confirmado que la búsqueda del sentido de la acción escolar de un alumno del bachillerato propedéutico debe remitirse cuando menos a estos cuatro aspectos: familia, escuela, amigos y medios masivos de comunicación, y sus formas particulares de relación en el contexto institucional

BIBLIOGRAFIA GENERAL:

- Alvarado García, J. F. (1985). La reticulación como una aplicación de la teoría de sistemas en la elaboración de planes y programas de estudio. México: SECyBS.
- ANUEIS. (10-12 Marzo 1982). *Congreso Nacional de Bachillerato*. Cocoyoc, Morelos: SECYBS.
- Arispe, L. (1989). *Cultura y desarrollo*. Méx.: UNAM-Porrúa-CM.
- Beltrán García, M. d. (1987). *Monografía Municipal, Región III*. México: Gobierno del Estado de México.
- Benedict, R. (1961). *El hombre y la cultura*. España: edhasa.
- Berger y Luckmann. (1998). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrourtu.
- Brunner, J. J. (1992). *América Latina: Cultura y modernidad*. México: Grijalbo.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Buordieu, P. (1988). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Calvillo, M. y. (1995). Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica. *Sociológica* , 251-278.
- Carvajal, J. E. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE.
- Castrejón Díez, J. (1982). *Prospectiva del bachillerato 1980-2000. Investigación realizada por contrato para el grupo de estudios sobre financiamiento a la educación*. México: SEP,SPP,SHCP.
- Castrejón Díez, J. (1985). *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México: Colegio de Bachilleres.
- Castrejón Díez, J. (1998). El Bachillerato. En P. Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México II* (págs. 276-297). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cevallos, M. A. (1962). *Reforma del bachillerato*. México: Impresores de México.
- COMIPEMS. (2000). *Concurso de ingreso a la educación media superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México: Informe 1996-2000*. México: COMIPEMS.
- Covo, M. V. (1985). La universidad: ¿reproducción o masificación? En C. d. 1, *Los universitarios, la élite y la masa*. México: UNAM.
- De Ibarrola, M. (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: SEP-Caballito.
- Departamento de Bachillerato general. (2005). *La planeación estratégica basada en la reingeniería académica del bachillerato ganeral*. Toluca: GEM.

Departamento de Educación Media Superior, GEM. (1994). *Plan de Estudios, Bachillerato Propedéutico Estatal*. México: DEMS.

Departamento de Educación Media Superior, Gobierno de Estado de México. (1997). *Guía de fundamentos y estrategias metodológicas del nivel medio superior*. México: Grupo Didáctica y actualidad.

Dirección General de Educación Media Superior. (2001). Reglamento Interior. *Para Escuelas Preparatorias Oficiales, Centros de Bachillerato Tecnológico, Escuela Superior de Comercio y Escuelas Particulares Incorporadas de Educación Media Superior*. Toluca, Méx.

Dirección General de Educación. (1995). *Bachillerato Propedéutico Estatal. Documento Rector de Orientación Educativa*. Toluca, Méx: GEM.

Durkheim, E. (1997). *Sociología y educación*. México: Colofón.

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y observación* (págs. 195-301). México: Paidós Educador.

Escuela Preparatoria Oficial No. 74 del Estado. (11 de Octubre de 2006). Plan Escolar Ciclo Escolar 2006-2007. Ixtapaluca, Estado de México, México.

Escuela Preparatoria Oficial No. 74 del Estado. (2007). Proyecto "escuela para padres". Ixtapaluca, México.

Espinosa Suñer, E. (1979). *Educación media superior. La Escuela Nacional Preparatoria*. México: Escuela Nacional Preparatoria.

Espinosa Suñer, E. (1982). *El bachillerato en México*. México: Escuela Nacional Preparatoria.

Fernández, L. M. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En M. Landesmann, *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades* (págs. 29-60). Buenos Aires: Casa Juan Pablos.

Fuentes Molinar, O. (1979). Educación pública y sociedad. En P. y. González Casanova, *México, Hoy* (págs. 230-265). México: Siglo XXI.

Galindo Cáceres, J. (1994). Desde la cultura y más allá de la cultura. Notas sobre algunas reflexiones metodológicas. En J. y. González, *Metodología y cultura* (págs. 205-234). México: CNCA.

Giroux, H. (1998). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Gobierno del Estado de México (1989). *Solidaridad: Programa para el Oriente de Estado de México*. México.

Gobierno del Estado de México (1997). *Ley de Educación del Estado de México*, Toluca., 39 pp.

Gobierno del Estado de México (2003). Manual General de Organización de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, Toluca, México.

Gobierno del Estado de México. (2008). *Tercer Informe Estadístico, Anexo Tomo II*. Toluca, Mexico: GEM.

González Ramírez, M. (1974). *La revolución social en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Guevara Niebla, G. (1985). *La educación socialista en México*. México: SEP-Caballito.

Guevara Niebla, G. (1997). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.

H. Ayuntamiento Constitucional de Ixtapaluca. (enero de 2007). *Bando Municipal de Policía y Buen Gobierno 2007*. Ixtapaluca, México.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. España: Taurus.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Hidalgo Guzmán, J. L. (1992). *Aprendizaje operatorio*. México: CCMM.

Ibañez Mancera, M. E. (2004). *Juventud y escuela entre dos tiempos*. México: Tesis y encuadernaciones Jonny.

Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto social*. España: Siglo XXI.

Ibarra Colado, E. (1993). *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México: UAM-I.

INEGI (1997), Anuario Estadístico. Estados Unidos Mexicanos, México.

INEGI (2000), Anuario Estadístico. Estados Unidos Mexicanos, México.

INEGI (2005), Anuario Estadístico. Estados Unidos Mexicanos, México.

INEGI. (1992). Resumen General del XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Aguascalientes, Méx.: INEGI.

INEGI. (1993). *Los jóvenes en México*. México: INEGI.

INEGI. (1998), Anuario Estadístico. Estado de México, (Sección 3, educación), México.

INEGI. (2000), XII Censo General de población y vivienda, resultados preliminares (versión electrónica) pp. 31-84, México.

INEGI. (2007), Anuario Estadístico. Estado de México, (Sección educación, Ciencia y tecnología), México.

INEGI. (2008), Anuario Estadístico. Estado de México, (Sección educación y cultura), México.

INEGI. (2008), Anuario Estadístico. Estados Unidos Mexicanos, México.

Latapí Sarre, P. (1988). *Un siglo de educación en México 1*. México: Fondo de Cultura Económica.

Luckmann, Thomas (2008). *Conocimiento y sociedad*, España, Trotta.

Manrique, J. A. (1981). Del barroco a la ilustración. En *Historia General de México 2* (págs. 357-446), México: SEP-El Colegio de México.

Martínez Nolasco, M. (2007). *La educación básica en México después de la alternancia*. México. Castellanos editores

Martínez, I. y.B. (1995). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías*. España: Caixa.

Mayer, L. (1984). La evolución de la escuela de medicina veterinaria. *Los universitarios, la élite y la masa*, CESU-UNAM.

McCarthy, T. (1987). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, España: Tecnos.

Medrano Ortiz, E. (2003). *Valores en adolescentes de 15 a 18 años*. México: Tesis y encuadernaciones Jhonny.

Mendoza Ávila, E. (1975). *El politécnico, las leyes y los hombres, tomo VII*. México: B. Costa-Amic Editor.

Menéndez Ureña, E. (1978). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. España: Tecnos.

Morin, E. (1994). La noción del sujeto. En D. Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (págs. 67-85). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ornelas, C. (2006). *El sistema Educativo Mexicano*. México.

Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres*. México.

Ortiz de Thomé, C. (03 de Noviembre de 2008). http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt3.htm.

Palabras del General Lázaro Cárdenas en su 60. informe presidencial. (10. de septiembre de 1940). *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cardenas, Vol 2*. México: Siglo XXI.

Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Preparatoria Oficial No. 74 de Estado. (2008). *Informe del curso de inducción del 1er. semestre (Ciclo escolar 2008-2009)*. Ixtapaluca, México.

Reynolds, V. (1973). *La economía mexicana su estructura y crecimiento en el siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la interpretación*. México.

-
- Rodrigo, J. M. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. España: Paidós.
- Rodríguez Gómez, R. (1985). La pirámide escolar en el bachillerato. En CESU, *Los universitarios la élite y la masa*. México: UNAM.
- Rodríguez Ibañez, J. E. (1989). *La perspectiva sociológica. Historia, teoría y Método*. Madrid: Taurus.
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Sacristán, J. (2002). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid.
- Sánchez Puente, R. (1999). *Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México: CESU_ANUIES.
- Saperas, E. (1985). Comunicación y anticipación utópica. Contribuciones de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. En *Sociología de la comunicación de masas en Estados Unidos* (págs. 163-178). Barcelona: Ariel.
- Saucedo Ramos, C. L. *Expresiones Genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. México: DIE-Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (1991). *La Modernización educativa 4: La educación Media Superior en México*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (21 de septiembre de 1982). Acuerdo No 77. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (28 de mayo de 1982). Acuerdo No. 71 de la SEP. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (31 de agosto de 1984). Acuerdo No. 113. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP. (versión electrónica)
- SEP. (2008). <http://www.sems.gob.mx>. Recuperado el 28 de diciembre de 2008
- SEP. (3 de septiembre de 1993). Acuerdo No. 182 por el que se establecen los planes de estudio de educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación* . México.
- SEP. (septiembre de 2007). RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato. México. (versión electrónica)

SEP/SNTE/Gobiernos Estatales. (18 de mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México.

SEP-SNTE-SS-SHCP-SEDESOL. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México.

Staples, A. (1985). *Educación: Panacea del México independiente*. México: SEP-Caballito.

Tanck de la Estrada, D. (1985). *La ilustración y la educación en la Nueva España*. México: SEP-Caballito.

Tinajero Portes, L. y. (1996). *Educación y modernidad: los desafíos del bachillerato en el nuevo milenio*. San Luis Potosí: UASLP.

Velázquez Albo, M. d. (1992). *Origen y Desarrollo del Plan de Estudios del Bachillerato Universitario 1867-1990 (Cuadernos No.26)*. México: CESU.

Velázquez Albo, M. d. (2004). Sobre la políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles educativos*, 79-92.

Vernon, R. (1989). *El dilema del desarrollo económico en México*. México: Diana.

Vilas, C. M. (1995). Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases? *Sociológica* (28), 61-89.

Von Foerster, H. (1994). Visión y conocimiento: Disfunciones de segundo orden. En D. (. Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (págs. 91-113). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Weber, M. (1996). *Economía y sociedad* (segunda edición en español, duodécima reimpresión ed.), México: FCE.

www.cecyltem.edomexico.gob.mx/. (2008)

www.comipems.org.mx/. (2008)

www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Mexico_. (2008).

www.enlacemedia.sep.gob.mx/ (2008)

www.inegi.gob.mx/. (2008).

www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu17&s=est&c=3285

www.uaemex.mx/. Vázquez, J. Z. (2000). La modernización educativa (1988-1994). 928.

Zorrilla Alcalá, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario*. México: IISUE.

ANEXOS

ANEXO I

GUIÓN DE ENTREVISTA A

(Origen de la Escuela Preparatoria Oficial No. 74 del Estado de México)

Al fundador de la Institución, Profr. Antonio Felgueres

1. ¿Cómo nació la Escuela Preparatoria Oficial No. 74 del Estado?
2. ¿Cuál fue su participación en el nacimiento de la Escuela Preparatoria Oficial No. 74?
3. ¿Qué importancia tuvo el nacimiento de la Prepa. 74 en el contexto de Ixtapaluca?
4. ¿Qué impacto tuvo la escuela en la comunidad durante sus primeros años de vida?
5. ¿Qué niveles de demanda se tuvieron y a qué factores podría atribuirlos?
6. ¿Cuáles fueron las dificultades que se enfrentaron al iniciar esta institución?
7. ¿Cuál fue la participación en la fundación de la Prepa 74 de: el Gobierno del Estado de México, las autoridades municipales y la sociedad civil?
8. ¿Qué tipo de alumnos acudían a ella?
9. ¿Qué instituciones de educación media superior había en Ixtapaluca antes de la Prepa. 74?, ¿Cuáles tuvieron una fundación contemporánea?
10. ¿Cómo se comportó la matrícula en las primeras generaciones? (aprobación, deserción, rendimiento académico, destino de los egresados)
11. ¿Por qué la Prepa 74, nace como bachillerato propedéutico?
12. ¿Qué relación y/o respuesta tuvo esta preparatoria ante la ya existente "Gabino Barreda"?
13. ¿Qué respuesta tuvo esta preparatoria frente a la existencia de otras instituciones de educación media superior? ¿Qué tipo de relación se estableció con ellas?
14. ¿Cómo era el proceso de selección en los primeros años de la vida de esta escuela? (procedimientos, principales problemas, respuesta de la población, motivos por los que se solicitaba acceso a ella)
15. ¿Cuáles eran las demandas más frecuentes de los alumnos?

ANEXO II

GUIÓN DE ENTREVISTA B

(Las transformaciones de la institución)

Al Profr. Geraldo Rivera Bravo, Secretario Escolar y profesor fundador de la EPO 74, aún en servicio)

1. ¿Cómo nació la escuela preparatoria y en qué fecha?
2. ¿Qué instituciones de educación media superior brindaban su servicio en el municipio antes de la fundación de la EPO 74?
3. ¿Cuánta población atendía y cuál era su origen?
4. ¿Cómo se nombró a la planta docente y cuántos profesores fundadores quedan?
5. ¿Cómo ocurrió la asignación del edificio escolar? Y ¿Quiénes participaron y bajo qué criterios?
6. ¿Cómo fueron las condiciones de funcionamiento de la institución en sus inicios?
7. ¿Qué importancia tuvo entonces para la población de Ixtapaluca la preparación en la preparatoria 74?
8. ¿Cómo participó la comunidad con la escuela durante los primeros años?
9. ¿Cuáles han sido las transformaciones más significativas vividas por la institución en su trayecto de vida?
10. ¿Cómo ha sido la transformación de la demanda del servicio y a qué factores lo atribuye?
11. ¿De qué manera la institución ha logrado su consolidación en Ixtapaluca?
12. ¿Cómo ha sido la relación de la EPO 74 con otras escuelas preparatorias en Ixtapaluca?
13. A nivel académico ¿cómo se ve a nuestra escuela a 17 años de su fundación?
14. ¿Cuáles son los principales problemas de EPO 74? Y entre ellos ¿Cuáles se consideran retos que deben superarse en el presente?
15. ¿Cuáles son las principales fortalezas de la institución?

ANEXO III
CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS

El presente documento tiene como propósito obtener información de los alumnos de la Escuela Preparatoria Oficial No. 74 con la finalidad de que ésta contribuya a mejorar las actividades académicas de la Institución. Te pedimos contestes el siguiente cuestionario con veracidad para que los resultados nos permitan ofrecerte un mejor servicio.

INSTRUCCIONES: Contesta sobre la línea a las preguntas planteadas, procurando ser muy preciso.

Edad: _____

Sexo: _____

1. ¿Quiénes trabajan en tu familia? (anota el parentesco que tienen contigo), ¿cuál es el puesto o función que desempeñan? Y ¿qué preparación académica, carrera o grado escolar obtuvieron?

Parentesco

Puesto o función

Grado escolar

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

2. ¿Cuántos años tienes de vivir en tu Municipio? _____

3. ¿Dónde vivías antes? _____

4. Tu casa es: propia(), rentada(), prestada()

5. ¿Tus padres te apoyaron para ingresar a la preparatoria? _____ Describe de qué manera _____

6. ¿De qué manera te apoyan actualmente tus padres con tus obligaciones escolares? _____

7. ¿Por qué decidiste entrar a un bachillerato propedéutico? _____

8. ¿Por qué elegiste a esta escuela en el proceso de selección?

9. ¿Algún profesor ha impactado en ti para tomar una decisión vocacional? _____
¿De qué manera lo hizo? _____

10. ¿De qué manera te han apoyado los maestros para que decidas que hacer al terminar la preparatoria?

11. Menciona cinco aspectos en los que consideres ha enriquecido la preparatoria tu vida personal. _____

12. ¿A qué te dedicarás al terminar la preparatoria? _____

13. ¿Han influido tus padres o tu situación familiar en la decisión que anotaste anteriormente?
_____ ¿por qué? _____

14. En caso de que consideres seguir estudiando, ¿Qué carrera has elegido?

15. ¿Cuáles son las razones por las que has elegido dicha carrera? _____

16. ¿Cuál es tu música favorita? _____ ¿Por qué? _____

17. En promedio ¿Cuánto tiempo al día escuchas música? _____

18. ¿Cuál es tu programa de T.V. favorito? _____ ¿Por qué?

19. ¿Cuántas horas al día dedicas para ver televisión? _____

20. ¿Qué persona personaje de la ficción, de la actualidad ó histórico considerarías un ejemplo a seguir por tí? _____ ¿Por qué?

21. ¿Con quiénes compartes tu tiempo libre y qué actividades realizas con ellos?

a) _____

b) _____

c) _____

22. ¿Es importante la escuela para tí? _____ ¿Por qué? _____

23. ¿Es para tus padres, importante que tú obtengas una preparación profesional? _____
¿Cómo argumentan tal respuesta? _____

24. Anota tres metas que desees obtener en tu vida, qué constituyan un motivo importante para tí. _____

25. ¿Qué es lo que más te motivó para permanecer y concluir la preparatoria? _____

Revisa por favor no haber dejado preguntas sin contestar, tu información será de gran utilidad.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN Y LA SINCERIDAD DE TUS RESPUESTAS!

Unidad de análisis.	Tópicos de análisis.	Cuestión o tópico	Observaciones
La escuela	<p>Historia académica</p> <p>Situaciones significativas vividas en la escuela.</p>	<p>Tipo de escuelas en las que se ha formado</p> <p>Rendimiento académico en ellas,</p> <p>Dificultades</p> <p>Aprendizajes significativos en la escuela,</p> <p>Situaciones en las que ocurrieron</p>	
	<p>Discursos de la escuela con impacto en el alumno.</p>	<p>La importancia de la educación.</p> <p>¿Qué se deja de obtener sin la escuela?</p>	
	<p>La figura del maestro como elemento en la toma de decisiones.</p>	<p>¿Ha sido importante la convivencia con los maestros en tu desempeño escolar?</p> <p>¿Qué representa el maestro?</p> <p>¿De qué manera algún maestro ha influido en la toma de decisiones?</p>	
	<p>Expectativas que la escuela ha creado.</p>	<p>¿Qué expectativas de vida surgieron en ti por influencia de la escuela?</p> <p>¿Qué expectativas de vida han surgido en ti por influencia de la escuela?</p>	

Unidad de análisis.	Tópicos de análisis.	Cuestión o tópico	Observaciones
Los amigos	Contextos y figuras	¿Quiénes son tus amigos, a qué se dedican? ¿En que contexto los conociste?	
	Aspectos o actividades comunes.	¿Qué compartes con ellos? ¿Qué actividades realizas con ellos? ¿En qué te identificas con ellos?	
	Discursos impregnados o aprendizajes significativos. Influencia en la toma de decisiones con fines de elección vocacional	¿Qué aprendizajes valiosos has adquirido de tus amigos o los contextos que compartes con ellos? ¿En qué medida han impactado en las actividades que realizas en la escuela, fuera de ella y en tu forma de ver la vida? ¿En qué medida han impactado en decisiones importantes de tu vida?	
	La escuela como punto de encuentro de amigos.	¿Qué actividades escolares compartes con tus amigos? ¿Es la escuela el punto de encuentro entre tú y tus amigos, a qué se debe? ¿Cuál es la relación entre tu familia y tus amigos?	
Cuestiones anexas.			

ANEXO V
TABLAS CON RESULTADOS DE ENCUESTA.

EL SENTIDO DE CURSAR EL BACHILLERATO PROPEDEÚTICO PARA EL ALUMNO EN UNA INSTITUCION EN SU PERIODO FUNDACIONAL:

Resultados de cuestionario aplicado a los alumnos tercer grado, turno matutino de la Escuela Preparatoria Oficial No. 74 del Estado (EPO 74)

Tabla I

Número de personas que trabajan y reciben remuneración en el hogar.			
Respuesta	Hombres	Mujeres	Total
Sólo una persona	7	14	21
Dos personas	11	9	20
Tres personas	10	8	18
Más de tres personas	3	4	7
	31	35	66

Sólo tres alumnas mujeres se anotan como un miembro de la familia que trabaja, ningún hombre.

Tabla II

Ocupación de los miembros que trabajan en su familia.						
Respuesta	hombres		mujeres		Otro miembro que trabaja	
	Jefe	Otro	Jefe	Otro		
Funcionario o directivo	0	1	1	0	Funcionario o directivo	2
Profesionista	1	4	2	10	Profesionista	17
Técnico calificado	0	7	4	2	Técnico calificado	13
Oficinista	2	1	4	6	Oficinista	13
Trabajadores en servicios diversos	15	16	7	10	Trabajadores en servicios diversos	48
Comerciante o vendedor	5	8	9	6	Comerciante o vendedor	28
Obrero o artesanos	7	3	3	3	Obrero o artesanos	16
Trabajador agropecuario	0	0	3	0	Trabajador agropecuario	3
Otros	1	1	2	0	otros	4

Table III

Escolaridad de los miembros que trabajan en la familia del alumno.					
Respuesta	hombres		mujeres		subtotal
	Jefe	Otro	Jefe	Otro	Jefes
Ninguna	1	3	0	0	1
Primaria incompleta	4	1	3	0	7
Primaria	12	6	10	4	22
Secundaria	4	9	10	9	14
Bachillerato	6	9	6	11	12
Educación técnica	1	4	2	4	3
Educación superior Incompleta	2	2	2	0	4
Educación superior completa	1	5	2	9	3
	31		35		66

Tabla IV

¿Dónde vivían los que no son originarios?				
	hombres	mujeres	total	Porcentaje
D.F.	9	12	21	49%
Nezahualcóyotl	4	3	7	16%
Ecatepec	2	1	3	7%
Chimalhuacán	1	0	1	2%
Otro Municipio del Estado de México.	3	2	5	12%
Otro estado de la República	2	4	6	14%
	21	22	43	100%

Tabla V

Influencia de los padres en las decisiones escolares (percepción del alumno)			
¿Tus padres te apoyaron para ingresar a la preparatoria?			
	hombres	mujeres	total
Si	29	35	64
No	2	0	2
No contestó	0	0	0

Tabla VI

De qué manera de apoyaron tus padres al ingresar a la preparatoria?			
	hombres	mujeres	total
Económicamente	23	24	47
Moralmente	23	26	49

Asesoría académica	2	1	3
Realizando trámites admvos.	0	7	7

Tabla VII

¿De qué manera te apoyan actualmente tus padres con tus obligaciones escolares?			
Respuesta.	hombres	mujeres	total
Económicamente	27	20	47
Moralmente	13	13	26
Asesoría académica	3	10	13
Exigiéndome resultados	2	6	8
Dándome libertad	2	2	4

Tabla VIII

Motivos de ingreso al bachillerato propedéutico			
¿Por qué elegiste entrar a un bachillerato propedéutico?			
	hombres	mujeres	total
Porque proporciona conocimientos grales.	2	2	4
Porque me permite ingresar IES	14	21	35
Indecisión vocacional	4	4	8
Recomendación o consejo de otros	3	1	4
Este me da mejores oportunidades (laborales y de sueldo)	4	3	7
Otra (sin relación con cuestiones académica).	4	4	8
	31	35	66

Tabla IX

¿Por qué elegiste esta escuela en el proceso de selección?			
Considerando que la elección de la escuela tiene una relación directa con lo que se espera obtener de ella dadas las expectativas personales, se planteó la pregunta anterior obteniendo:			
	hombres	mujeres	total
Por estar cerca de casa	24	29	53
Por referencias del servicio que ofrece la institución (calidad del servicio)	5	5	10
Motivos ajenos a su voluntad	5	5	10

Tabla X

INFLUENCIA DEL MEDIO ESCOLAR (PERCEPCION DEL ALUMNO).			
¿Algún profesor ha impactado en ti para tomar una decisión vocacional?			
Respuesta	hombres	mujeres	total
Si	7	9	16
No	24	24	48
No contestó	0	2	2
	31	35	66

Tabla XI

¿De qué manera lo hizo?		
Sexo	Respuesta	Elección vocacional
Masculino	Su habilidad física	Entrenador deportivo
	Su clase era interesante (con relación a su elección)	Derecho
	Carácter: decisión, seguridad, firmeza	Ing. Mecánica
	Dijo que yo era buen alumno, (relación con su elección)	Derecho
	Me motivó su manera de enseñar, sus conocimientos.	Ing. Industrial
Femenino	La manera como ve las cosas habla y actúa	Derecho
	Orientación vocacional	Lic. C. Sociales
	Consejos de varios maestros	Música
	Orientación vocacional	C. de la comunicación
	Orientación vocacional	Odontología
	Orientación vocacional	Psicología educativa
	Orientación vocacional y consejos	Arquitectura o psicología

Tabla XII

¿De qué manera te han apoyado los maestros para que decidas que hacer al terminar la preparatoria?			
	hombres	mujeres	total
Asesoría vocacional	2	4	6
Información sobre escuelas y carreras	9	10	19
Realzando la importancia de la educación para el desarrollo personal, social y económico	5	9	14
Con consejos	7	8	15
Platicando sobre su experiencia	0	2	2
No he recibido apoyo	8	3	11
otro	2	1	3

Tabla XIIIa

Menciona cinco aspectos en los que consideres ha enriquecido la preparatoria tu vida personal.	
Ha sido sobresaliente la dificultad de los alumnos por contestar esta pregunta por lo que primero cuantificaremos sus respuestas. El 80% de los alumnos no fueron capaces de mencionar los cinco aspectos.	
frecuencia	
Mencionó 5 aspectos	11
Mencionó 4 aspectos	16
Mencionó 3 aspectos	20
Mencionó 2 aspectos	12
Mencionó un sólo aspecto	5

Tabla XIIIb

Menciona cinco aspectos en los que consideres ha enriquecido la preparatoria tu vida personal.			
	hombres	mujeres	total
Conocimientos	26	24	50
Amigos / relaciones sociales	17	10	27
Capacidad para resolver problemas	1	1	2
Capacidad de expresión oral/escrita	3	5	8
Capacidad de razonamiento	3	5	8
Actitud crítica ante problemas sociales	2	6	8
Disciplina	4	1	5
Responsabilidad	6	5	11
Deseo de superación	6	13	19
Madurez	7	6	13
Seguridad	8	7	15
Capacidad de toma de decisiones	3	7	10
Otros valores	5	3	8
investigar	1	1	2
Cap. p/ trabajo	1	-	1

Tabla XIV

Lo que la escuela me ha proporcionado.			
Respuesta	Frecuencia hombres	Frecuencia mujeres	Frecuencia total
Conocimientos	26	24	50
Amigos / relaciones sociales	17	10	27
Capacidad para resolver problemas	1	1	2
Capacidad de expresión oral/escrita	3	5	8
Capacidad de razonamiento	3	5	8
Actitud crítica ante problemas sociales	2	6	8
Disciplina	4	1	5
Responsabilidad	6	5	11
Deseo de superación	6	13	19
Madurez	7	6	13
Seguridad	8	7	15
Capacidad de toma de decisiones	3	7	10
Otros valores	5	3	8
investigar	1	1	2
Cap. p/ trabajo	1	-	1

Tabla XV

¿A qué te dedicarás al terminar la preparatoria?			
	hombres	mujeres	total
Estudiar en el nivel superior	21	27	48
Realizar algunos cursos (inglés y computación)	2	-	2
Estudiar y trabajar	4	5	9
Trabajar	4	2	6
Actividades del hogar	-	1	1

Tabla XVI

¿Han influido tus padres en la elección que anotaste anteriormente? (considerando sólo aquellos que contestaron en la pregunta anterior que estudiarán o estudiarán y trabajarán)				
		hombres	mujeres	total
Si	Me aconsejan seguir estudiando...	8	6	14
	Ellos quieren que estudie. Me siento obligado por el apoyo que recibo de ellos	8	3	11
	otro		3	3
No	Manifiesta madurez para decidir, por encima del apoyo de sus padres, aunque cuenta con él.	7	8	15
	Manifiesta tener la confianza de sus padres en sus decisiones personales. Dice que la decisión es personal, también deja entrever que cuenta con este apoyo.	1	8	9
	Sin apoyo de sus padres	1	5	6

Tabla XVII

Argumentos por los cuales los padres justifican el que sea importante ser un profesional	
Hace más fácil la vida de las personas	5
Posibilita tener un mejor futuro	8
Quieren que consiga lo que ellos no lograron	12
La familia nunca ha tenido un profesionista	2
Es más fácil conseguir trabajo para alguien que tienen estudios	4
Para tener una mejor posición en la sociedad	9
Los padres que su hijo se realice como profesionista	5
Todos los que estudian obtienen algo bueno, estudiar es bueno	2
Los padres quieren que su hijo sea alguien en la vida	4
Quieren que estudie para que sea autosuficiente	1
Al ser profesionista sería un orgullo para la familia	5
No contestó	4

Tabla XVIII

Elección vocacional por área de conocimiento			
	hombres	mujeres	total
Ciencias sociales y humanidades	4	6	10
Ciencias económico administrativas	1	6	7
Ciencias físico matemáticas	11	2	13
Ciencias de la salud	2	5	7
educación	3	6	9
Carrera técnica	1	-	1
No ha decidido	4	7	11

Tabla XIX

En caso de que consideres seguir estudiando ¿qué carrera has elegido?							
Respuesta	hombres	mujeres	total	respuesta	hombres	mujeres	total
Entrenador deportivo	2	-	2	Ing. industrial	1	-	1
profesor	1	5	6	Carrera técnica	1	-	1
medicina	1	3	4	Matemáticas	1	-	1
Odontología	1	1	2	Psicología	1	2	3
Físico matemático	1	-	1	Turismo	-	2	2
No ha decidido	4	7	11	Nutrición	-	1	1
derecho	2	1	3	Contaduría	-	2	2
informática	1	-	1	Relaciones internacionales	-	1	1
administración	1	1	2	pedagogía	-	1	1
Ing. mecánica	3	-	3	Ing. En computación	-	1	1
Ing. química	1	-	1	música	1	-	1
Ing. eléctrica	2	-	2	c. de la comunicación	1	3	4
Ing. aeronáutica	1	1	2				

Tabla XX

Razones por las que se ha elegido dicha carrera.			
	hombres	mujeres	total
Interés por el área de conocimiento	13	12	25
Habilidades personales	2	-	2
Remuneración económica / campo de trabajo	6	6	12
Afán de servicio	2	8	10
Status social de la carrera	1	1	2
La influencia de alguien	2	5	7

Tabla XXI

¿Cuál es tu música favorita?			
Respuesta	Frecuencia	Respuesta	Frecuencia
Metal	7	Ska	2
Disco	1	Slam	1
Pop	18	Clásica	3
Balada	7	Regué	1
Tropical	2	En inglés	1
Grupera	3	De toda	9
Dance	8	Ninguna	2

Tabla XXII

Razones por las que eligen algún tipo de música como su favorita		
Respuesta	observaciones	frecuencia
Por el mensaje	Se alude a la letra y aquello a lo que ésta hace referencia.	9
Ritmo	Se alude a que es agradable para bailar, porque suena bien, etc.	15
Porque relaja o los hace sentir bien.		14
No justifica su elección		19
Otra	Por la habilidad de sus ejecutantes.	3
	La consideran apropiada a su personalidad	4
	Está de moda	1
	Es la que escuchan en mi casa	1
	Es interesante	1
	No es loca	1

Tabla XXIII

¿Cuánto tiempo escuchas música al día?			
Respuesta	hombres	mujeres	total
1 hora o menos	9	12	21
Mas de una hora y hasta 3	8	11	19
Mas de 3 horas y hasta 5	3	6	9
Más de cinco horas	11	6	17
	31	35	66

Tabla XXIV

¿Cuánto tiempo dedicas a ver televisión?			
Respuesta	hombres	mujeres	total
1 hora o menos	11	11	22
Mas de una hora y hasta 3	14	18	32
Mas de 3 horas y hasta 5	4	4	8
Más de cinco horas	2	2	4
	31	35	66

Tabla XXV

Tipo de programas preferidos			
Respuesta	hombres	mujeres	total
Ninguno	8	9	17
Entretenimiento	11	11	22
Deportivos	3	-	3
Noticieros	1	1	2
Series de acción	6	1	7
Culturales	1	5	6
Musicales y de espectáculos	1	5	6
Telenovelas	-	3	3
	31	35	66

Tabla XXVI

Personaje de la ficción de la actualidad o histórico que consideras un ejemplo a seguir.					
Espectáculos	Deportistas.	Searzeneger M. Jordan	4	0	4
	Ficción.	Hombre araña, Hulk, DR. Queen	2	4	6
	Artistas.	Di Caprio Mónica Naranjo Lucero Rebeca de Alba	2	7	9
Políticos	Históricos.	Juárez Hidalgo Hitler López Mateos Sor Juana EL Ché Miguel Ángel	5	0	5
	Actuales.	Carlos Salinas Bill Gates El Gobernador Jaime Sabines López Dóriga Guillermo Ortega	7	2	9
Familiares	Madre.		2	1	3
	Padre.		3	1	4
	Otro.		0	1	1
Religión	Jesucristo.		0	1	1
Ninguno			6	18	24
			31	35	66

Tabla XXVII

¿Con quién compartes tu tiempo libre y qué actividades realizas con ellos?			
Persona con quien se comparte el tiempo libre	Actividad que se realiza con ella	Frecuencia (por actividad)	Frecuencia (por persona)
Amigos	Jugar	10	64
	Ver T.V	2	
	Platicar	19	
	Tomar	1	
	Pasear	4	
	Ir a fiestas	12	
	Hacer deporte	12	
	Estudiar	1	
	No especificó	3	

Novia	Ejercicio	2	21
	Pasear	6	
	Ir a fiestas	2	
	Ir al cine	1	
	Ver T.V.	1	
	Comer	1	
	Platicar	3	
	No especificó	5	
Familia	Comer	3	43
	Convivir	3	
	Quehacer	1	
	Ir a reuniones	2	
	Pasear	9	
	Platicar	16	
	Ver T.V.	4	
	No especificó	5	
Madre	Quehacer	3	16
	Cocinar	1	
	Pasear	1	
	Ver T.V.	2	
	Platicar	5	
	Ejercicio	1	
	Jugar	3	
Padre	Platicar	2	3
	Jugar	1	
Hermanos	Ayudarlos a estudiar	3	26
	Jugar	11	
	Pasear	2	
	Ir al cine	1	
	Ver T.V.	1	
	Platicar	6	
	No especificó	2	
Compañeros	Estudiar	1	1
Solo	Dibujar	1	5
	Oír música	2	
	Hacer ejercicio	1	
	Observar lo que nos rodea	1	
Otro.	Deporte	1	5
	Tomar	1	
	Jugar	1	
	Cuidarlos	2	

Tabla XXVIII

¿Es importante la escuela para ti?			
Respuesta	Hombres	Mujeres	Total
Si	30	34	64
No	1	-	1
No contestó	-	1	1

Tabla XXIX

¿Por qué es importante la escuela para ti?			
Respuesta	Hombres	Mujeres	Total
Me ayuda a tener éxito en el futuro (referencias difusas, sobre el status del escolarizado)	24	22	46
Me posibilita tener un mejor trabajo (referencia concreta al mejoramiento de la situación socioeconómica)	1	3	4
Se obtienen conocimientos y cultura	1	9	10
otro	5	1	6

Tabla XXX

Es para tus padres, importante que tú obtengas una preparación profesional?			
	Hombres	Mujeres	Total
Si	28	33	61
No	2	2	4
No contestó	1	-	1

Tabla XXXI

Lo que más te motivó para permanecer y concluir la preparatoria.		
El apoyo de mis padres (<i>no decepcionarlos, hacer que se sintieran orgullosos de mí, su apoyo, etc.</i>)		22
El impulso que le dieron sus amigos		3
Yo (los que se dicen ser ellos mismos el principal motivante para terminar la prepa)		6
El impulso que alguno de los profesores le dio		3
El impulso que su novia le dio		1
El deseo de obtener un trabajo		2
Ingresar a la universidad (se incluye el deseo de ser un profesionista y tener una carrera)		19
Demostrar a los demás que pueden superarse		3
Obtener más conocimientos		3
Deseo de superación personal		11
Que se sentía bien en la escuela		1
Que si se salía de la escuela, lo ponían a trabajar		1
El futuro		3
Obtener el certificado		1
Que ya había perdido mucho tiempo		1